temas de
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

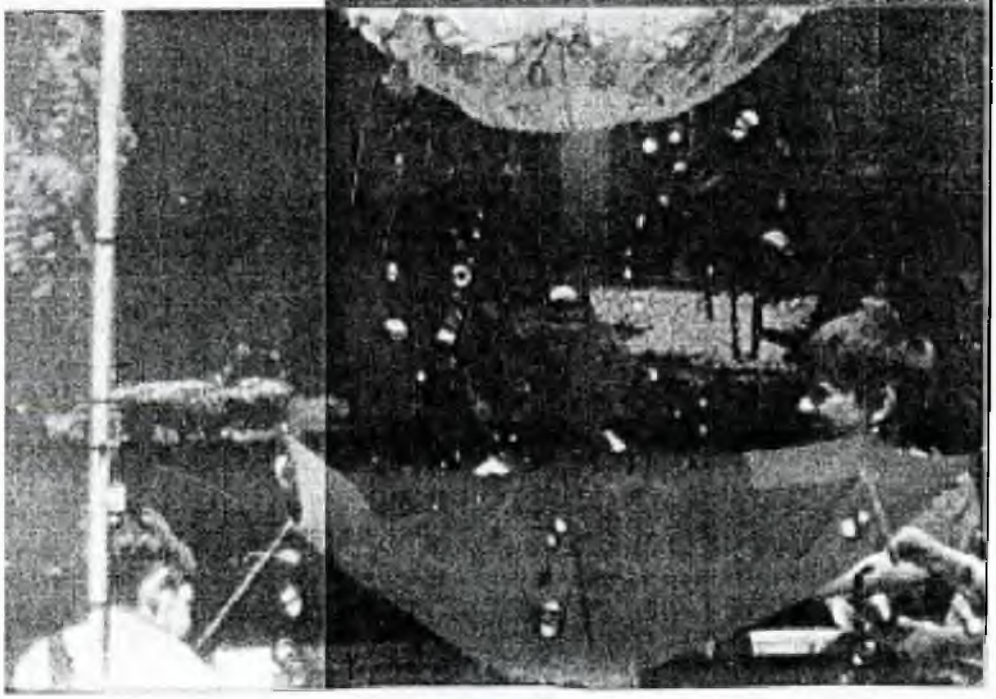
ROSA SENSAT

Loris Malaguzzi

La educación infantil en Reggio Emilia

4ª edición

OCTAEDRO



Loris Malaguzzi

La educación infantil en Reggio Emilia

Traducción de Alfredo Hoyuelos

OCTAEDRO · ROSA SENSAT

TEMAS DE INFANCIA, núm. 3

Título original: *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Foreman (eds.), «La storia, le idee, la cultura», por Loris Malaguzzi.

Publicado en italiano por Edizioni Junior.
Impreso con el permiso de Ablex Publishing Corporation.

Primera edición: septiembre de 2001
Segunda edición: enero de 2009
Tercera edición: enero de 2011
Cuarta edición: enero de 2017

© Ablex Publishing Corporation, 1993

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 Fax: 93 301 75 50
e.mail: redacción@revistainfancia.org

Traducción: Alfredo Hoyuelos
Fotografía de la cubierta: De *Bambini, spazi, relazioni*, Regio Children, 1998
Diseño y producción: Ediciones Octaedro

ISBN: 978-84-8063-498-4
Depósito legal: B. 1.216-2011

Impresión: Limpergraf

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Presentación 7

Introducción 17

Las raíces 25

La pluridimensionalidad del mapa 41

A favor de una pedagogía relacional 51

El dilema enseñanza-aprendizaje 67

En la práctica, el éxito de la teoría 77

Entrar en el juego 91

El hilo de Ariadna 99

La educación vive del diálogo y de la participación 117

Presentación

La experiencia reggiana es, sobre todo, conocida en el mundo a través de sus exposiciones —una versión europea y otra americana— *I cento linguaggi dei bambini* (Los cien lenguajes de los niños). Estas exposiciones son la versión actualizada de *L'occhio se salta il muro*, que en la década de los 80 estuvo en Barcelona, Palma de Mallorca y Madrid.

En 1991 la prestigiosa revista estadounidiense Newsweek señaló a la Escuela Infantil Municipal Diana de Reggio Emilia como la mejor institución en Educación Infantil a nivel mundial. A partir de ese momento una avalancha de investigadores, educadores y pedagogos americanos (que se unieron a los ya miles de visitantes de casi todos los países del mundo) quisieron conocer esa *meca* pedagógica y profundizar en este enfo-

que educativo que, hoy, internacionalmente es conocido como el *reggio approach*.

La conversación con Loris Malaguzzi, recogida en este libro, proviene de una entrevista que pasó a formar parte de un libro más amplio publicado originalmente en Estados Unidos para responder, de alguna manera, a ese interés suscitado por encontrar las bases teórico-prácticas del proyecto reggiano.

En Reggio Emilia más que escribir grandes tratados pedagógicos se dedican a practicar la educación. «Es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la escuela y de la educación», solía comentar Malaguzzi. No obstante Reggio Emilia ha sabido escribir (lejos de las formas y cánones académicos preestablecidos) la historia de la infancia, de los hombres, de las mujeres y de la fascinante profesión del educar desde la calidad de las escuelas, desde la amabilidad de sus ámbitos educativos, del cuidado estético de los detalles y desde la documentación en imágenes de cientos de procesos educativos que desvelan un niño o una niña con cien lenguajes. Como dice Susanna Mantovani en la presentación del libro en su edición italiana: «Niños constructores [...]. Niños fascinantes, niños divertidos, niños que siempre merece la pena observar y escuchar, no por un deber vocacional o por cariño, sino por interés, curiosidad, pasión, diversión, porque es interesante descubrir qué hace un niño delante de un agujero en una pared o delante de un espejo [...].»

Pero la experiencia reggiana no está exenta de teoría y en el texto de Malaguzzi descubriremos algunas de las pistas declaradas para espiar las fuentes culturales de dicha experiencia.

Así pues, este libro responde a esa necesidad imperiosa de tener algo escrito para poder entender y traducir las bases educativas del proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia. En este contexto ha de ser leído.

Malaguzzi es el iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana. Un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, partiendo de una enorme escucha, respecto y consideración

de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades, que las personas adultas no debemos traicionar.

Pero Loris Malaguzzi no ha estado, por fortuna, solo. Howard Gardner, en el prefacio del libro (en la versión inglesa) comenta: «Sin duda Malaguzzi (como se le conoce universalmente) es el genio-guía de Reggio; él ha dedicado su vida a la construcción y animación de una comunidad educativa. Una comunidad de cientos de trabajadores con características y especializaciones culturales diversas que han trabajado durante décadas —junto a padres, el ayuntamiento y a miles de niños— para poder realizar un proyecto de alta calidad innovadora. La extraordinaria vitalidad de la experiencia de Reggio se puede explicar en su enraizamiento en la ciudad, en la solidaridad activa de ciudadanos y familias hechos co-protagonistas del proyecto educativo y cultural.»

Loris Malaguzzi nace en Correggio en 1920. Durante más de cincuenta años vive, investiga, proyecta y realiza experiencias concretas en Reggio Emilia, ciudad en la que construye su universal obra pedagógica. Este libro, entre otras cuestiones, nos habla del Malaguzzi pedagogo, pero es necesario saber para entender mejor a este hombre que no sólo —en sus inicios— se dedicó al campo educativo. Fue un reconocido deportista. En 1954 cofunda, junto al poeta Corrado Costa, el Teatro Club y, como director teatral, puso en escena obras de Beckett, Brech e Ionesco, entre otros. También dirigió, como periodista, la redacción reggiana de *Il progresso d'Italia* de 1947 a 1951, escribiendo más de 150 artículos que tocan temas diversos: cultura, crítica teatral y cinematográfica, música, deporte, sucesos, historias, crónicas, etc. Y donde, también, podemos encontrar algunos poemas.

Su actividad pedagógica le hizo acreedor de varios premios: en 1992 recibió el premio Lego que se otorga anualmente a personas o instituciones que han contribuido de forma excepcional a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en cualquier parte del mundo; en 1993 le conceden en Chicago el pre-

mio Khol que galardona a eminentes personalidades de la Pedagogía; para él también estaba pensado el premio Andersen. Posteriormente la experiencia reggiana ha recibido multitud de reconocimientos y menciones internacionales.

Hasta su muerte, el 30 de enero de 1994, Malaguzzi continuó infatigablemente trabajando en innumerables proyectos, con un solo objetivo: luchar denodadamente por el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres, allí donde se encuentren.

Pero ¿cómo era Malaguzzi? Sólo puedo, ante una personalidad tan compleja, dar una visión parcial sin pretender ni terminar ni determinar su imagen. Sólo quiero dar algunas pinceladas.

Somos diversas las personas que, poco o mucho, directa o indirectamente a través de escritos, testimonios o entrevistas hemos dado nuestra versión sobre la personalidad, pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.

No puedo hacer un retrato de él si no lo veo desde la amistad que, durante años, practicamos. También he hablado con otros amigos y muchas personas que lo conocieron. Lo más curioso es que cada uno tenemos una imagen un poco diferente de Malaguzzi: una persona capaz de *estar* de forma diferente con cada amigo, en cada relación humana.

La amistad con Malaguzzi no es fácil. Es una amistad llena de responsabilidades. El compromiso y la responsabilidad de confrontar críticamente con él las ideas. Porque a él le gustaba discutir, pero sobre todo con las personas que apreciaba. Su amistad es un constante reto, un desafío a construir, en cada momento, ideas nuevas, originales e interesantes.

Lo que Malaguzzi no soportaba eran las medias tintas. Un apasionado, como él —por la vida y por el trabajo— no aceptaba lo banal, lo *light;* despreciaba visceralmente la mediocridad. Esta exigencia —primero consigo mismo y, después, con los demás— le hacían ser inconformista e intransigente.

Nosotros lo hemos conocido amable, grato y comprensivo. Otras personas nos lo han narrado como despiadado en sus

críticas, de las que no cuidaba sus formas, ni en público ni en privado. Porque, para él, cuando se hablaba de la infancia, se debía dar el máximo. Y él ofrecía la reflexión más crítica porque creía que ésa era la manera más adecuada de elevar la imagen potencial del niño, de la niña y de la propia profesión.

En el niño, Loris ha buscado esa *nostalgia del futuro*, una nueva humanidad perdida. Ha sido un hombre que ha frecuentado a los niños, que ha gustado y degustado su cultura, sus ideas para *construir-se* su propia personalidad.

Pero Malaguzzi poseía (y tiene) algo especial, una magia inexplicable. Era una persona seductora y fascinante, hechicera porque atraía desde su relación estética, desde la emoción que se desbordaba al narrar las cosas. Una emoción que se puede sentir, al mismo tiempo, sincera y veraz. Incluso cuando sus pensamientos son jeroglíficos ininteligibles hemos visto a diversas personas seguirlo sin parpadear. Era fascinante porque revelaba una verdad, la de su propia experiencia. Una realidad que está en las escuelas, en los niños. Sus palabras y sus imágenes siempre tenían el aval sólido de una ciudad y de unas escuelas que existen en un lugar concreto y que, al mismo tiempo, son intemporales.

Era un artista en el sentido de que era capaz de detener su mirada en algo y poder ver eso como nadie, con otro significado, con diverso matiz. En este sentido era un creador. Creador, señala Marina, como aquel que es capaz de construir intencionalmente sorpresas eficaces. Sorpresas ligadas a su divergencia para poder hacer emerger lo oculto y poder poner en crisis lo evidente a través de la discrepancia, nunca con las personas, sino sobre sus actuaciones u obras.

Este hombre, fumador empedernido, pescador, amante de la buena comida y de la buena mesa como símbolo de humanidad, era —al mismo tiempo— humilde y reservado: fue capaz de separar su vida familiar y privada de su vida profesional. Fuera del trabajo podía ser bromista y juerguista en el mejor sentido de la palabra, pero en el trabajo era intransigente. Se mostraba despistado con las cuestiones, para él banales, como el dinero o la conducción de su coche, pero era riguro-

so en los detalles que consideraba importantes. Nos han contado el enfado y los gritos cuando revisaba los baños de los niños y no encontraba en ellos papel higiénico, veía una toalla fuera de sitio o un grifo que goteaba descuidado. Esos detalles, para él, eran signos de un negligencia hacia las condiciones de vida de la infancia. Y ahí era intolerable. Quería, para los niños y niñas, lo mejor.

Su personalidad lo hacía atractivo, sujeto paradójico de amor y de odio. Una persona que no pasaba desapercibida ni creaba indiferencia. Capturaba con la mirada, con el gesto y con sus palabras.

Era genial por su divergencia transgresora, y —como dice Ann Lewin— un líder, por su iniciativa, fuerza y energía vitales. Un ser que sabía correr riesgos, que veía la vida, siempre, como una aventura fuera de la rutina, que acepta el error, que tenía detrás una causa justa. Un innovador capaz de crear un clima de discusión. Al mismo tiempo, una persona que transmitía seguridad y confianza, que desafiaba y estimulaba, que comunicaba sus ideas con una seriedad lúdica. Un hombre que involucraba y envolvía con sus pensamientos emocionados. Sí, Malaguzzi responde a este retrato de líder, en cierto modo, visionario y anticipador de muchas cuestiones y problemas. Muchos testimonios de diversas personas cercanas a él nos cuentan cómo habían sido *obligados* a hacer cosas, después de grandes discusiones, y reconocer —posteriormente— que Malaguzzi tenía razón. Porque él parecía que siempre estaba un *paso más allá* aunque, también, sabía permanecer siempre con las personas que apreciaba, sin abandonarlas ni alienarlas.

Fue un creador a quien le estimulaba la disarmonía, lo discrepante, lo paradójico y contradictorio. Era el ser, como dice Rof Carballo, fascinado por la paradoja o por los perfiles irregulares de las cosas. Divertido y divergente, le gustaban las ideas incómodas, las rupturas sistemáticas, las complejidades creativas, la normalidad de las locuras y llegar al límite de lo impensado. Lo que irremediablemente atrae de Loris es su poder de pensar a lo grande, con utopías sostenibles, de mo-

verse en el terreno movedizo de lo posible y hacerlo necesario, realidad palpable.

Era una persona sabia, sabia según la idea de Varela, como aquella persona que sabe lo que está bien y lo pone espontáneamente en práctica con una capacidad de poner todo en duda y darle una confrontación inmediata.

Y es que Malaguzzi necesitaba pasar, inevitablemente, sus ideas a la acción, ensayar sus pensamientos para —en la práctica con los niños— rumiarlos, desmontarlos, configurarlos, reconstruirlos, desarticularlos, articularlos o restaurarlos. De esta forma comprobaba, elaboraba y descubría posibilidades insospechadas. Así, era capaz de desenfocar la realidad para tener una nueva visión sobre las cosas.

Sus amigos le llamaban Loris. En el trabajo, algunos Malaguzzi, otros Malagoz (en dialecto reggiano) otros *professore*, otros *il vulcano* (el volcán), otros *dottore* (doctor); pero la gran mayoría —a pesar de los años de trabajo con él— le hablaban de usted. Imponía un respeto y una distancia natural que era el intersticio o hueco necesario para poder trabajar hasta la extenuación sin falsos amiguismos o corporativismos entorpecedores que él odiaba. Todas estas formas de llamarle indicaban la diversa relación de las distintas personas con él. Y él poseía la enorme capacidad psicológica de tratar a cada persona de forma diferente, para sacar de cada uno el máximo. Era un gran observador de la naturaleza humana y sabía actuar, con cada uno, de manera diversa para crear una relación que diera —potencialmente— el máximo.

Le gustaba la calle, las personas, los mercados, rodearse del rumor de los niños, y odiaba las distancias entre las implícitas clases sociales o culturales que la vida reproduce, por eso no soportaba ir a restaurantes en los que el camarero le echase el vino en la copa. Por eso, en infinidad de anécdotas, nos han contado cómo sistemáticamente rompía los formalismos, como el día que llevó a un ministro, inesperadamente y fuera de programa, a la tasca «menos limpia» de una ciudad a tomar algo y mezclarse con *otras* personas.

Loris Malaguzzi leía y estudiaba, como hombre curioso, de todo. Su biblioteca personal y sus narraciones culturales así lo demuestran. Seguía, ciertamente en parte, la máxima que una y otra vez nos repetía: «si quieres hacer una buena educación debes cerrar ya los libros de psicología, pedagogía y didáctica». En el texto que sigue podemos desvelar algunos itinerarios culturales que ha seguido durante su vida.

Su biblioteca personal es el símbolo de su propio caminar, con sus innumerables inquietudes. Los libros, para Malaguzzi, eran sujetos con los que pensar, pero también contenedores de fragmentos de vida. Entre sus páginas se encuentran recortes, cartas, manuscritos que, por diversas razones, han quedado atrapados, con relaciones misteriosas en las hojas de los libros.

Loris era un estudiante rebelde. Su forma de leer y de estudiar ya desvelan una forma de ser. Era un *devorador* de libros. Estos guardan la memoria de su pasión, curiosidad e impaciencia. Están muchos de ellos subrayados (la mayoría a lápiz), con notas en los márgenes o entre líneas, en algunas ocasiones con críticas despiadadas. Hay también diversas anotaciones o llamadas para señalar ideas importantes. En los libros, especialmente importantes, todas estas señales se acumulan y agolpan.

Leer y estudiar, para él, suponía confrontarse críticamente con las ideas de los autores y con las suyas propias. Carla Rinaldi nos desvela su forma de estudiar y de «usar» los autores: eran autores, sistemática e inmediatamente, problematizados entrando en una espiral de confrontación y de interlocutoriedad para hacer con ellos una especie de cocktail, menestra o mestizaje en el que los autores, ya rumiados, sólo eran, en parte, reconocibles, pero desconocidos en su uso o en el contexto en el que Loris los utilizaba. A él le gustaba transgredir y esta operación es destacable en sus lecturas. En cierto modo algunos autores eran deconstruidos, desmontados y remontados en un nuevo sistema interpretativo. A otros autores permanecía fiel. Pero, con todos, realizaba una especie de *metabolización cognoscitiva*.

Odiaba a los que llamaba *citacionistas*, sobre todo el citacionismo académico universitario por su retórica incapaz de pasar a una práctica y crítica social.

Malaguzzi podemos decir que establecía un diálogo socrático con los autores, en el sentido de edificar con ellos una duda metódica, una discusión o un intercambio de razones y emociones.

Las palabras que encontramos en esta entrevista publicada desvelan cómo Malaguzzi era capaz de leer cada libro desde la práctica de las escuelas y cómo su experiencia y la actuación concreta en las instituciones educativas y en la realidad social establecían una perspectiva o un punto de vista crítico con cada autor.

El contenido de sus pensamientos y su forma de expresarse no son fáciles. Exige, siempre, una lectura exigente y problemática que invita a la reflexión y, sobre todo, a la discusión y confrontación que él tanto amaba.

Como ya he comentado, Malaguzzi no ha escrito (de la forma tradicional grandes obras pedagógicas). Es como si no quisiese que su pensamiento —siempre en *forma fluens*— quedase atrapado en un modelo cerrado, en una jaula de oro. Muchos de sus escritos están ligados —a través de las editoriales de las dos revistas que ha dirigido, Zerosei y Bambini— a la realidad del momento. Esta escritura continuada, y *por entregas*, le permitía ajustar y modificar sus escritos una y otra vez para que, siempre, estuviesen ligados a una actualidad social y política sobre la que quería, críticamente, intervenir para cambiarla con el objetivo de que fuese más respetuosa, sobre todo, con los derechos (y no las necesidades) de la infancia, y con su peculiar cultura.

Por esto el texto que ahora tenemos entre las manos es una joya porque contiene un resumen acelerado de la historia, las ideas y la cultura de este *actuapensador* (que supo, como nadie, unir la actuación práctica —con organizaciones inventadas concretas— con la reflexión teórica), y de su proyecto educativo.

Sus palabras están llenas de imágenes, analogías, comparaciones y metáforas. La metáfora entendida como una transgresión lingüística y simbólica que permite establecer una nueva interpretación con lo dado. Loris y la metáfora es un binomio, de ésos a los que Rodari le gustaría llamar, fantástico. Son figuras que utiliza constantemente en su forma de expresarse. Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano de Loris Malaguzzi, consiguiendo establecer una relación dialéctica con la realidad. Suponen, para él, poder expresar en términos concretos su forma de ver el mundo infantil. Las metáforas llenan ese hueco que el lenguaje *normal* es incapaz de llenar con términos usuales. Necesita hablar de otra manera de la infancia. Es la sorpresa de la metáfora lo que llena de sentido, de imágenes, símbolos y cultura poética la propia imagen de la infancia que Malaguzzi quiere transmitir.

Con las metáforas, hace emerger nuevos conocimientos, cambiando las relaciones con las cosas, creando nuevas realidades.

A través de la metáfora (y otras figuras) da vida a las palabras, consistencia material y puede comunicar de forma diversa pensamientos o conceptos vestidos de novedad sin ser juzgados, injustamente, por los cánones establecidos.

Hemos dicho que la metáfora, para Loris, es una estrategia para pensar distinto, pero también es una forma para hacer reflexionar de otra manera. Con la metáfora Malaguzzi se ríe o carcajea del paradigma de Pangloss que afirma que no hay nada que hacer y mucho menos que pensar, ya que vivimos en el mejor de los mundos posibles.

Malaguzzi, con sus palabras (este texto que ahora podemos saborear es un buen ejemplo), pero sobre todo con su obra (en las 34 escuelas infantiles municipales de Reggio) ha sido capaz de construir una educación que sueña, desde la realidad, la belleza de lo insólito.

Alfredo HOYUELOS

Introducción

El interés y la curiosidad de los maestros y profesores de Estados Unidos por Reggio Emilia se amplía y ahonda sin cesar. Por lo tanto, muchas son las preguntas que surgen, pero sé que prefieres iniciar esta conversación hablando sobre la imagen de la infancia.

Hace cuarenta años que vienen produciéndose extraños acontecimientos y contradicciones que nos afectan de cerca.

Todos aquéllos —y estoy hablando de estudiosos, investigadores, psicólogos, pedagogos, antropólogos o sociólogos, sea cual sea la corriente de su pensamiento o su lugar de procedencia— que se han puesto a reflexionar seriamente sobre los niños siempre han terminado por descubrir no tanto las

debilidades y los límites de la infancia, sino más bien la sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades, de sus capacidades y su inmediato protagonismo interactivo.

Los niños no son considerados ya como una «tabula rasa», ni están predeterminados por la biología ni por los estímulos-respuesta, ni —única y exclusivamente— por las ventajas o desventajas del ambiente, ni por los rígidos sometimientos a las pulsiones.

Todo esto —un extraordinario descubrimiento corroborado por estudios e investigaciones ilustres— rompía con las bases de una tradición, acreditaba en los niños capacidades —antes— inconcebibles, diseñaba nuevas economías y nuevas formas de desarrollo y de conocimiento, y abría infinitas posibilidades que se podían aplicar en el campo de la investigación y de la educación, pero (todo eso) no fue suficiente para provocar efectos inmediatos.

Al contrario, la impresión que apareció, en muchos lugares, fue de reticencia y sospecha.

Entraba en escena un niño molesto, complejo, que imponía cambios de paradigma y que auguraba consecuencias de no poca importancia, no sólo en el plano psicológico y pedagógico, sino también en las propias formas de entender la vida y sus relaciones, inter e intra personales, con el saber y con las culturas.

Muchos investigadores comenzaron a dar vueltas y más vueltas al niño, a reducirlo a segmentos cada vez más pequeños hasta perder, además de su sentido, el sentido de lo que estaban haciendo.

Otros se dedicaron a resucitar metáforas y a volver a hablar de niños resabidos, pobres de espíritu, banales y manejables y, por este motivo, necesitados de un gran amor y de una enorme protección.

Otros, incluso, se dedicaron a destacar de los niños no lo que son o saben, sino lo que no son o no saben en relación a la fabulosa sabiduría del adulto.

Mantener las distancias entre niños y adultos, entre los derechos de los niños y los derechos y las responsabilidades

de los adultos, es una frontera que, de hecho, contribuye a estabilizar y a mitificar la inutilidad, la imposibilidad de dar un rostro a la infancia, y a reproponerla —según la imagen de Lacan— como un ser que fluctúa, que se pierde y que desemboca en la nada. Sé muy bien lo arduo que es sacar a los niños de las montañas de detritos, prejuicios, retóricas y tergiversaciones públicas y privadas, y cómo ellos pueden rehuirlas al mismo tiempo que revelan sus conexiones con contextos filosóficos, históricos, familiares, sociales, etc. Y sé lo difícil que es contradecir reglas, hábitos y certezas «científicas», y abandonar todas esas técnicas y artes de la vieja vigilancia, de las asimetrías moralizadoras y de la dominación para, en cambio, acceder al registro de la mutua construcción, de la continua reinvención, en donde los vínculos que se establecen se reencuentran con una cultura de la relación y con un diálogo creativo con los recursos disponibles.

Pero más allá de lo difícil y de lo incierto y, a pesar de todo, existe la realidad de la infancia que demanda e impone su identidad: a la que hay que dar crédito e instrumentos para que no sea alienada y desconocida desde su nacimiento.

La expoliación del niño es, en realidad, la expoliación del hombre, y aleja de los escenarios los espectros molestos que, también, merodean insistentes y que se preguntan, como Einstein, cuántas potencialidades cerebrales y humanas se tiran por la borda sin ser realizadas.

Si este breve preámbulo recuerda uno de los temas más importantes que la conciencia moderna —ahora más consciente— lleva dolorosamente a cuestas, también documenta los poderes limitados de las ciencias sociales, y, en particular, de la psicología y de la pedagogía, incapaces o imposibilitadas para realizarse completamente (por la pobreza o la inexistencia de nexos contingentes con las condiciones culturales y políticas), incluso cuando producen teorías y experiencias de gran importancia innovadora. Y ésta es la dificultad que establece la pequeñísima cuota de cultura de que dispone la infancia en cada sociedad.

Se habrá ya entendido que nuestra opción o, más bien, uno de los puntos principales de nuestra filosofía, coincide con esa imagen de niño que ya hemos esbozado al inicio. Un niño que, desde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavía valorada) red de capacidades y de aprendizajes, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica.

Elegir esta dimensión de niño como un organismo («una criatura entre criaturas» como diría Bateson) representativo de un fuerte dinamismo evolutivo, en expansión, interactivo y que nos demanda la adopción de una estrategia relacional y comunicativa completamente fuera de los estereotipos, conlleva una nueva visión sinérgica y complementaria entre el aspecto biológico y el ambiental, dejando obsoleta la vieja antinomia entre lo innato y lo adquirido.

Entre tanto hay que decir que esta explícita y pública declaración, que es la base correcta sobre la que hoy se debería sustentar toda construcción teórica y práctica de la educación es ya, por sí misma, una operación bastante insólita en un escenario, normalmente, ambiguo y taciturno que concuerda con esa especie de *ocultación de la identidad* que, si incluye al niño, incluye también al hombre y a esa estructura organizativa, metodológica y finalista sobre la que se funda y se cualifica la tarea educativa.

Esta ocultación es una operación (más allá de los enunciados teóricos) muy difusa en todas las culturas contemporáneas. En nuestra argumentación, esa ocultación, tiene reflejos importantes en una época de gran expansión de los servicios y de las Escuelas Infantiles sobre las que acechan sombras, más o menos claras, de vuelta a lo asistencial y a la confusión cultural. Una vuelta que tiene muchas causas y complicidades, y que se trata sospechosamente de legitimar a través de una determinada representación social —arbitraria y oportunistamente manipulada y empobrecida— del niño: de sus necesidades, de sus capacidades y de sus derechos (más allá de su clase social, de su raza, religión, etc.).

De hecho, un niño pobre, indistinto, sin cualidad, sexo, rol e historia —y, de esta manera, asumido como paradigma— no se puede defender. Está donde quieres, lo describes como te parece, soporta cualquier teoría o aplicación pedagógica, se declara compatible con los maestros pobremente formados, pobremente pagados, con pobre prestigio, y con instituciones confiadas —y no por selección natural— sólo a educadoras, del sexo femenino. Ni las familias ni las mujeres ofrecen (como los niños) muchas resistencias: tienen poco tiempo para pensar, reflexionar y preguntar. Ni siquiera cuando lo tienen o tendrían ganas de cambiar. Así cogen lo que hay o fingen contentarse con lo que hay.

La opinión pública está en otra parte. Y los gobiernos cuando tienen planes de inversión económica no tienen planes de educación ni de control educativo. Es un derroche que no se controla. Por suerte, no es así en todos los sitios. Pero cuanto más viajas por el mundo occidental, el de mayor bienestar, más paradójicamente te encuentras con modelos pobres y discriminatorios para los niños, para las instituciones, para los educadores formados sin voluntad que, a pesar de ellos, no consiguen superar el umbral de organizaciones y de didácticas preindustriales: de esperas mesiánicas basadas en una espontaneidad que no se debe contaminar o en confusos métodos fiables, presuntos o imaginarios. O, si no, marcados por el énfasis eficiente de la programación taxonómica que todo lo prescribe para que los niños no tengan que preocuparse en qué pensar y que, en realidad, vuelve a incluir a niños y educadores en esa ocultación de la que hablábamos.

Para terminar, este discurso de denuncia rebela la persistencia, en muchas culturas, de una ideología que, partiendo de una imagen empobrecida del niño (y de los hombres) como lugar emblemático de la fragilidad humana, refuerza ese *modelo de déficit* del funcionamiento y del desarrollo del individuo (del que habla Urie Bronfenbrenner) que, considerado como dato primario e inmutable, consolida muchas impotencias de transformación por parte de la investigación, de la política social, de la práctica psicológica y pedagógica. De forma

más suave e irónica diré que el fenómeno es como el de la falsa ciencia, los falsos médicos, los falsos pacientes, o «el enfermo imaginario» de Molière. Como si el mundo estuviese, sólo, hecho de enfermos y de médicos que infunden engaños y temores, divulgando —de esta manera— una ciencia (y en este caso una práctica educativa) de enfermería.

Uno de los temas debatidos y sufridos es el de la diferencia, de todas las diferencias entre los niños. ¿Cuáles son tus reflexiones sobre esta cuestión?

Existen diferencias entre los niños que pueden ser reducidas o ampliadas por los favores o no favores del ambiente. Pero los niños tienen —de esto estoy convencido— un don común: tener las virtualidades y competencias de las que hemos hablado. Aunque nazcan en diversas culturas o en cualquier parte del planeta. Es una especificidad que suscita, abiertamente, nuevas preguntas con las que, hasta ahora, estábamos poco o nada familiarizados y que, en cambio, los acontecimientos multiculturales de nuestra época están estimulando con urgencia.

No me gusta llamar a estas diferencias estilos o estilos de estrategia cognitiva. A veces se tiene prisa en discriminarlas y canalizarlas en una época, la de la infancia, en la que el flujo de las construcciones, de las deconstrucciones y de los cambios evolutivos (en un momento en el que el cerebro está todavía en fase organizativa) constituyen el dato irreducible al que referirse: junto al cambio de los contextos existenciales, históricos y culturales que afectan al individuo, al grupo, a la colectividad, al adulto y al no adulto.

Por una parte, cuanto más amplio y variado es para los niños el abanico de ofertas, prestaciones y actividades, más amplio es el espectro de los accesos a los contenidos y a los objetivos. Cuanto más diversas son las situaciones más o menos estructuradas de juego y de trabajo, más lo son las leyes intrínsecas y subjetivas de los materiales que se quieren

descubrir; más múltiples, separados y articulados son los recursos que están en juego y las posibilidades interactivas con las cosas, los coetáneos y los adultos; más cálidas son las motivaciones y rica la red de elecciones y de experiencias no necesariamente vinculadas a una sola dirección. Y, por otra parte, cuanto más atenta y consciente es la conducta de los adultos, más capaz es de ver, escuchar e interpretar gestos, discursos y *feedbacks*; más dueña de variar y alternar sus expresiones, eliminando lo que es fijo, las movilidades excesivas y las saturaciones, personalizando las intervenciones, realizando pausas de autovaloración, etc.

Cuanto más se evitan las diferencias apresuradas y los estilos contingentes, provisionales, en fase de maduración y de adaptación, más se amplía el ámbito de las hipótesis; más se resiste a la tentación de emitir juicios clasificatorios, más se es capaz de discernir y poner en marcha otros planos y proyectos de actividad.

Todo esto no quita la obligación ni la utilidad de anotar los aspectos que diversifican a los niños. Tengámoslos en cuenta, mirémoslos, observémoslos y evaluémoslos. Pero no los anotemos en el registro que llevamos en la clase.

También quiero decir que, siempre sobre este tema, leyendo los textos especializados, tengo la impresión de que el factor tiempo es una especie de variable extraña y neutral.

Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural.

Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia humana sea la más larga (*infinita* decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario

superar. Y cuántas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles.

Si hoy estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura.

Las raíces

El año 1946

Cuéntanos la historia de vuestra y de tu experiencia

La historia de nuestra y de mi experiencia empieza seis días después del final de la guerra. Es la primavera de 1945.

El destino quiere que yo me implique en un acontecimiento extraordinario. Corre la voz de que en un pequeño pueblo del campo, a pocos kilómetros de Reggio Emilia, la gente ha decidido construir y gestionar una escuela para los niños. La idea parece poco creíble. Corro con la bicicleta y descubro que todo es, simplemente, verdad. Encuentro a mujeres que están limpiando ladrillos. La gente había tomado una decisión. Al

principio serviría el dinero obtenido por la venta de algunos caballos que los alemanes habían abandonado en su huida.

—El resto ya vendrá —me dicen.

—Soy maestro.

—Bien —me dicen—. Si es verdad, ven a enseñarnos aquí.

Todo parecía increíble. La idea, la escuela, el patrocinio de un tanque, de un camión y de unos caballos.

Me lo explican todo:

—La escuela la haremos nosotros solos, trabajando por la noche y los sábados.

—¿Y el dinero que, después, necesitáis para gestionarla?

—Lo encontraremos —me comentan un poco inquietos.

Mujeres, hombres, muchachos, todos de origen campesino y obrero; personas especiales que habían sobrevivido a cien barbaries en la guerra, hablaban en serio. En ocho meses la escuela y nuestra amistad echaron raíces. La de Villa Cella fue la primera chispa. Nacerán otras escuelas en la periferia y en los barrios más pobres de la ciudad, todas inventadas y autogestionadas por la gente del pueblo. La autogestión será una prueba larga, ardua, a menudo desesperada, y exigirá sacrificios y solidaridades, hoy inimaginables, en una ciudad devastada, llena de lutos y de pobreza. Algunas escuelas no sobrevivirán. Pero la mayor parte de ellas encontrará la rabia y la fuerza para resistir —durante casi veinte años y después de muchas presiones y batallas populares—, y conseguir la gestión municipal.

Cuando a la escuela del tanque se le añadieron otras siete en las periferias pobres de la ciudad, promovidas por las mujeres y con la ayuda del CLN (Comité de Liberación Nacional), entendimos que el fenómeno era irreversible.

Fue, entonces, cuando decidí abandonar la escuela estatal, mis siete años de maestro y profesor. El trabajo con los niños y con los muchachos me había dado mucho, pero la escuela estatal caminaba con estúpida e intolerable indiferencia, con sus reverencias, sus astucias y su saber embalado. Asistí, entonces, en Roma —en el Centro Nacional de Investigación— a un curso de psicología. Al volver fundé, junto con el Ayunta-

miento, un centro médico psicopedagógico para niños con algún tipo de dificultades.

Viví, de esta manera, dos vidas paralelas que se encontraban: por la mañana en el Centro, por la tarde y por la noche en las pequeñas escuelas autogestionadas. Fue un rodaje que culminó en 1963, año del nacimiento de la primera escuela municipal.

De la educación de los niños se encargaba un grupo de educadoras excepcionales, con grandes motivaciones. Todas eran muy diferentes, aunque su formación provenía de las escuelas de magisterio privadas y católicas. Pero su pensamiento era ávido y abierto, y estaba repleto de energía. Tratábamos de crecer juntos.

Trabajamos con los niños con lo poco que sabíamos. Y también aprendimos que, muchos de ellos, tenían una salud precaria y que estaban desnutridos; eso explicaba su cansancio.

Aprendimos, además, cómo la lengua italiana era extraña para esos niños acostumbrados, durante siglos en su familia, a hablar en dialecto.

Pedimos la ayuda de los padres y ésa fue la batalla más dura y extenuante que nos confirmó que no estaba permitido violar la realidad.

Pero aquel acontecimiento nos dará, inmediatamente, otra cosa a la que trataremos de permanecer fieles. Ésta llegará de la demanda de las madres y de los padres. Su gran objetivo eran los hijos. A la escuela, que ellos habían construido con sus manos, le pedían que fuese una escuela distinta para educar a sus hijos de forma diferente. Lo reclamaban sobre todo las mujeres. La ecuación era simple: si los niños tenían sus derechos y razones, tenían que ser niños a los que se les debía reconocer que estaban preparados, que eran inteligentes y que estaban dotados para un éxito y a los que los padres ni podían ni debían fallar. Ésta era su teoría. Una teoría que expresaba una ley de aspiración universal, una declaración sobre las capacidades traicionadas de los niños, una advertencia de que es necesario, ante todo, creer en los niños. Tres argumentos que podían ir bien para cualquier buen libro de educación. Y

que se ajustaban a lo que pretendíamos hacer. La teoría no les gustó sólo a los padres. La gente comprendía que se trataba de una bandera más grande. Si esta idea consiguió resistir durante tantos años, es por esta especie de representación colectiva que teníamos.

Por nuestra parte había entusiasmo y miedo. Teníamos claro que éramos débiles y que estábamos poco preparados.

Hicimos un inventario de las cosas que necesitábamos.

Fue el trabajo más fácil. Más difícil conseguirlas. Y todavía más prever de qué manera las teníamos que utilizar nosotros y los niños. Fuimos capaces de representarnos un gran juego, pero no nos conocíamos ni a nosotros ni a los otros jugadores. Avisamos a las madres de que también nosotros, como los niños, teníamos que aprender. Estábamos en la misma situación que Acheng, ese joven maestro chino, que ignorándolo todo, nos cuenta en su *El rey de los niños*, de qué manera el no saber puede ser precursor de invenciones y surrealismos educativos.

Nos ayudó un pensamiento simple y liberador que formulaba la siguiente tesis: *las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo de los niños.* Sabíamos que esto era, en parte, cierto y, en parte, no. Pero teníamos necesidad de encontrar algún tipo de énfasis. En realidad esa tesis y ese énfasis nos ayudaron mucho y nos provocaron una sabiduría que no quisimos perder.

El año 1963

1963 marca una fecha importante; nace la primera escuela infantil para niños de 3 a 6 años. ¿Quieres recordarnos ese acontecimiento?

Venciendo muchos años de arrogantes rechazos por parte de las autoridades gubernamentales, el Ayuntamiento consiguió instituir la primera escuela infantil. Un acontecimiento decisivo en un pequeño edificio prefabricado de madera, impuesto por las autoridades. Nos costó llenarlo de niños. Tres años des-

pués, por un cortocircuito, se quemó. Corrimos todos, hasta el alcalde, y permanecimos allí hasta que sólo quedaron las cenizas. Un año después la escuela volvió a aparecer hecha de ladrillos y cemento. Era ya algo serio. De estas raíces de pasión cívica, ampliada a la conciencia pública de toda la ciudad, toman vida los hechos y narraciones que hoy son el objeto de nuestra conversación.

Era una escuela con dos aulas para 60 niños. La llamamos Robinson, en memoria de la aventura del héroe de Defoe. De las escuelas autogestionadas habíamos heredado un primer experto núcleo de educadoras. Teníamos claras las responsabilidades. Muchos ojos, no todos benévolos, nos vigilaban. Teníamos que equivocarnos lo menos posible, encontrar rápidamente nuestra identidad cultural, darnos a conocer, y conseguir confianza y consideración de la gente. Recuerdo que, después de algunos meses, surgió la enorme necesidad de darnos a conocer y, por eso, se nos ocurrió una idea eficaz: una vez a la semana trasladábamos la escuela a la ciudad. Íbamos con los niños y con los materiales en un camión, dábamos las clases y hacíamos algunas exposiciones al aire libre, en las plazas, en los jardines o en los porches del teatro municipal. Los niños eran felices. La gente miraba, se sorprendía y preguntaba.

Era una época febril. De ajuste y adaptación continua de las ideas, de selección de proyectos y de intenciones que tenían que producir mucho y bien, conciliando las expectativas de los niños, las de las familias y nuestras competencias que todavía estaban inmaduras.

Recuerdo que hicimos, con enorme voluntad, un proyecto de trabajo sobre la figura de Robinson. Ese proyecto preveía la reconstrucción con los niños de la historia y de las aventuras de nuestro héroe, trabajando la lectura, la narración, la memoria, el dibujo, la pintura, la arcilla y la carpintería. Reconstruimos el velero, el mar, la isla, la cueva y los diversos artilugios. Fue una aventura muy larga y espectacular.

El año siguiente, ya expertos, fue el turno de la historia de Pinocho. Más adelante afrontamos, después de un encuentro con los piagetianos de Ginebra, el número, las matemáticas y

la medida. Entonces estábamos convencidos, y también ahora lo estamos, de que no es una imposición para los niños o un ejercicio artificial trabajar con números, cantidades, clasificaciones, dimensiones, formas, transformaciones, la orientación, conservación y cambio, velocidad y espacio. Este tipo de exploraciones pertenecen, espontáneamente, a la experiencia del vivir, jugar, negociar y pensar de los niños. Esto era algo completamente nuevo en Italia. En el trabajo obtuvimos una recompensa: esta forma de trabajo marcaba el inicio de hipótesis que tomaban el pulso de una pedagogía que necesitaba beber de diversas fuentes y que pertenecían a investigaciones y teorías incluso importadas de fuera de la pedagogía.

Sabíamos que la nueva situación imponía continuidad, pero también discontinuidad con respecto a la experiencia pasada.

De aquélla teníamos que mantener el calor humano, la idea de ayudarnos mutuamente, el sentido de un trabajo que descubría, a través de los niños y de las familias, motivaciones y recursos desconocidos: la peculiaridad de los valores de cada proyecto o elección, hacer convivir actividades muy diferentes, y poder reconocer el enorme derecho de los niños a sentirse protagonistas. Todo esto suponía aprender de los niños, de las cosas y de las familias la medida de nuestros límites profesionales, desarrollar una disponibilidad para cambiar nuestro punto de vista y el no tener nunca demasiadas certezas. Pero de aquella experiencia, obligada a moverse sin puntos de referencia concretos, también teníamos que vigilar el exceso de pragmatismo y de activismo, la medida insuficiente de nuestro saber y la precariedad de los lazos coherentes entre intenciones y dominios didácticos.

Éramos conscientes de que muchas cosas de la ciudad, del país, de la cultura, de la política, de la costumbre, de las necesidades y de las expectativas estaban cambiando profundamente.

En 1954 apareció, en Italia, la televisión. Comenzaron las emigraciones del sur al norte y el éxodo de las zonas rurales. Mientras tanto, el trabajo abría brechas para la ocupación femenina; las mujeres estaban madurando aspiraciones y rei-

vindicaciones que rompían con la tradición. Cada vez más se producía el boom de los nacimientos. Todo esto modificaba el rol y las finalidades de las Escuelas Infantiles y aumentaba, inexorablemente, la solicitud de servicios sociales. Aparecían nuevas clases sociales y la solicitud de acceso a las escuelas infantiles para los hijos constituía un fenómeno de masas desconocido hasta entonces. De todo esto surgía la necesidad de recordar, pero sobre todo, de producir otras ideas y otras estrategias educativas unificándolas en un proyecto más definido y que podíamos probar. El Ayuntamiento estaba, más que nunca, decidido a crear otras escuelas para satisfacer las nuevas necesidades de los niños y de las familias. Los movimientos femeninos, los educadores, los padres y los consejos de gestión de las escuelas serán, junto con el Ayuntamiento, los artífices de este desarrollo.

En 1968 eran 12 las aulas en las escuelas infantiles municipales; 24 en 1970; 34 en 1972; 43 en 1973; 54 en 1974; y 58 en 1980 para un total de 22 escuelas.

Aquellos hechos marcaron un cambio importante. Anticipándose a los tiempos, esas escuelas desarrollan, por primera vez en el país, el derecho a la existencia de una escuela infantil de orientación laica. Una brecha justa y necesaria en la red de poderes y de instituciones infantiles religiosas católicas y de su monopolio educativo. Fue un signo premonitorio de aquellas durísimas luchas parlamentarias que durante ocho años, de 1960 a 1968, se disputarán el derecho del Estado y de los Ayuntamientos a crear escuelas para los niños, en una sociedad que se estaba innovando y a la que, con una demanda impetuosamente creciente, los ciudadanos y las familias solicitaban servicios sociales y escuelas para sus hijos. Escuelas con un sello diferente de calidad, lejos de cualquier labor asistencial o discriminación caritativa.

La confrontación parlamentaria fue vencida por las fuerzas laicas progresistas. Hoy, que en Italia el 85 % de los niños de 3 a 6 años ha adquirido el derecho de asistir a una escuela infantil, a través de la convivencia de tres gestiones institucionales —estatal, municipal y privada— me parece obligado recordar

los méritos de aquellas historias ya lejanas, pero humildes y fuertes, que nacieron en el campo y en la periferia, y de las que la ciudad extrajo la inspiración suficiente para desarrollar una ejemplar política a favor de la infancia y de la familia.

El crecimiento cultural era un problema difícil y permanente. En aquel momento buscamos lecturas, viajamos para arrancar ideas y sugerencias de las pocas, pero preciosas, experiencias innovadoras de otras ciudades, organizamos encuentros de estudio con los amigos y los personajes más vivos y reformadores de la pedagogía nacional. Ensayamos experimentos, iniciamos largos intercambios epistolares con colegas suizos que se movían alrededor de la pedagogía activa. Nos ayudamos de las sugerencias piagetianas y de los colegas franceses que habían inventado una escuela muy extraña: cada tres años la escuela se movía de sitio y la reestructuración robinsoniana de las viejas casas campesinas abandonadas se convertía en el eje importante del proyecto educativo de los niños y de los muchachos.

Nos las arreglábamos de esa manera y todo se conformaba en una red.

El año 1976: «Un año duro, un año bueno»

Has hablado de algunos ojos que os observaban, no todos benévolos. ¿Qué tipo de reacciones y qué polémicas os acompañaron en esa aventura?

En 1972 el Pleno Municipal en su totalidad, incluida la minoría, votó el Reglamento para la Escuela Infantil (3-6). Suponía, después de tantos años de no reconocimiento y polémica, la legitimación de un esfuerzo de diez años. Brindamos en todas las escuelas.

Ya en los años 70 había cambiado el escenario. La escuela y los servicios sociales se habían convertido en un ineludible tema nacional y el debate cultural se hizo más vivo y social.

Recuerdo que no fue así cuando en 1963 organizamos un seminario italo-checoslovaco sobre el juego infantil, cuando en

1968 promovimos un simposio sobre las relaciones entre psiquiatría, psicología y pedagogía (un argumento temerario y desconocido) y más tarde un encuentro entre biólogos, neurólogos, psicólogos y pedagogos sobre el dibujo infantil. Este último fue acusado (a través de la biología y la neurología) de énfasis materialista.

Nuestra experiencia ya había andado mucho y se había convertido en un punto de referencia para muchos lugares del país y, sobre todo, para las jóvenes educadoras que estaban conociendo una profesión que, hasta entonces, venía ejercida —casi completamente— por personal religioso.

Alrededor de 1965 nuestra escuela consiguió establecer dos amistades extraordinarias: una con Gianni Rodari, que después fue traducido a todo el mundo y que dedicó su *Gramática de la fantasía* a nuestra ciudad y a sus niños; y, la otra, con Bruno Ciari, la inteligencia más lúcida y apasionada de la pedagogía infantil. Fue una amistad completamente exultante hasta que llegó su prematura muerte.

En 1971, con gran audacia, organizamos un congreso nacional de estudio para los maestros. Esperábamos 200, llegaron más de 900. Fue un drama y una fiesta: pero, también, un acontecimiento que nos permitió publicar *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*,[1] el primer texto laico referido a ese tema. Pocos meses después publicamos un segundo libro sobre la «Gestión social».[2] En ambos textos estaban todas las ideas y experiencias que habíamos realizado y recopilado con las educadoras de Reggio y de Módena (donde trabajaba como asesor).

En 1975 le tocó el turno a la Región Emilia-Romagna con un congreso ambicioso sobre «El niño sujeto de derechos», del que fui ponente. Fue una época feliz. Había vuelto del instituto Rousseau y de la École des petits de Ginebra con una carga enorme de admiración piagetiana y de diversos proyectos que

1. AA.VV., *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*, Editori Riuniti, 1971, Roma.

2. AA.VV., *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*, «Atti del I Convegno Regionale-Modena, 15-16 maggio 1971», Editori Riuniti, 1971, Roma.

habíamos empezado a poner en marcha. Y, así, llegamos a 1976. Un año duro, imprevisto. El 17 de noviembre, a las 8 de la mañana, el GR 2, el principal informativo de la radio, inició una campaña muy violenta de descrédito contra las escuelas municipales y, en particular, contra las nuestras, a las que se acusaba de realizar el modelo de una pedagogía pecaminosa y corruptora de los niños y de una política vejatoria con respecto a las escuelas religiosas privadas. La campaña, cada vez más violenta, orquestada junto a la prensa más conservadora, duró siete días. Fueron unos días negros.

Era una oleada enorme de mentiras delirantes. Teníamos mucha solidaridad alrededor, pero, ¿qué hacer?

Tenía que tomar una decisión yo solo y entendí que la única opción era reaccionar inmediatamente. Consultamos a los educadores y a los padres. Suspendimos todas las programaciones previstas, e invitamos al clero local a debatir sus acusaciones dentro de nuestras escuelas. Fueron cinco meses de discusiones públicas: al principio había un enfrentamiento fuerte y desesperado, después se hizo más comedido, más civilizado y más verídico; poco a poco nuestro trabajo y nuestras ideas conseguían emerger y la comprensión recíproca se abría camino. Cuando la aventura terminó todos estábamos agotados por la fatiga nerviosa y la angustia general se disolvió: y creo que, para todos, supuso un enriquecimiento de conocimiento y de humanidad.

Si, ahora, hacemos una reflexión histórica (sin tratar de justificar nada) vemos que este lamentable suceso nacía de un profundo malestar por la pérdida de un monopolio educativo y por la gravísima y real situación de las escuelas privadas católicas que estaban aumentando, considerablemente, sus costes económicos. También tenían dificultades para contratar educadores laicos que sustituyesen a un personal religioso cada vez más difícil de encontrar. Además existía una norma constitucional que prohibía establecer privilegios a la escuela privada y que, ahora, se encontraba presionada por la necesidad de obtener ayudas económicas a través de convenios directos con los ayuntamientos; algo que, posteriormente, conseguiría.

Personalmente considero que, además de las motivaciones que estaban en la base de este maligno suceso, había otro: lo que molestaba en los ambientes gubernamentales o en las instituciones religiosas era, además, la dimensión cultural —que había crecido con rapidez— de nuestra experiencia que, elaborada con fuerza y cohesión, había suscitado mucho interés y curiosidad. Además era capaz de organizar congresos y seminarios, y encontraba editores para sus libros. Esto explicará, también, cómo —apenas concluyó la tormenta— los más ilustres pedagogos católicos reunidos en el Centro Didáctico Nacional de la escuela Infantil (3-6), un organismo gubernamental gestionado por ellos desde 1950, estrechasen relaciones con nuestra experiencia, la quisiesen conocer y me (y nos) invitasen cada año a sus jornadas de estudio. Un aprendizaje que, a pesar de las divergencias de opinión, permitió hacer amistades y consolidar una cultura que todavía hoy perduran.

Los acontecimientos se sucedieron de tal manera que una importante editorial me confió la fundación y la dirección de una revista, encargo que todavía hoy desempeño de la mejor manera posible.[3]

Así, lo sucedido —una página dura, pero resuelta de manera feliz— terminó por multiplicar nuestra tozudez, la consciencia de lo que habíamos acumulado en nuestro esfuerzo y la voluntad de ir hacia adelante

Los años 80 marcarían nuestro primer vuelo al extranjero, a la mítica Suecia, con la Exposición «L'occhio se salta il muro»[4] y el inicio de otros vuelos que nos llevarán por todo el mundo.

3. En 1976 el grupo editorial Fabbri comenzó la publicación de la revista mensual Zero-sei, que suspendió la publicación en 1984 y fue sustituida, en 1985, por la revista mensual *Bambini*, editada por Juvenilia. Ambas revistas fueron dirigidas por Malaguzzi hasta su desaparición.

4. Desde 1981, la exposición que, en su segunda edición se iba a llamar «Los cien lenguajes de los niños», ha sido presentada en Italia en Reggio Emilia, Bologna y Fano. En el extranjero ha estado en Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, España, Islandia y Escocia. También se ha realizado una edición americana, que ha llegado a veinte ciudades de Estados Unidos y a Vancouver en Canadá. (Hay que tener en cuenta que estos datos son del año 1993. Hoy las ciudades que han acogido y tienen previsto recibir la exposición se han multiplicado. N. del T.).

Con los pequenos de la Escuela Infantil (0-3)

¿Sobre qué bases de reflexión se inició en Reggio Emilia el trabajo con los niños de la Escuela Infantil y con sus padres?

En Reggio Emilia, la primera escuela infantil, para niños menores de 3 años, nace un año antes de la promulgación de la ley, que aparece en 1971. Fue una conquista, después de 10 años de batallas, de las mujeres.

Esta nueva institución trataba de conciliar los difíciles problemas de la maternidad, de los niños, del trabajo, de las familias nucleares y, sobre todo, de las personas más necesitadas.

En el plano cultural la Escuela Infantil tenía que vérselas con algunas concepciones polémicas que estaban siendo usadas: las de Bowlby, Spitz y el Tavistock Institute of Human Relation de Londres. Estas concepciones, que aparecieron después de la guerra, estaban teorizando sobre los daños que se derivaban de la separación-ruptura de la díada madre-hijo; también nos encontrábamos con las resistencias del mundo católico que temía que se produjeran algunos riesgos o patologías. La cuestión era, sin duda, muy delicada.

La experiencia que habíamos realizado con los niños de 3 a 6 años era una referencia útil, pero no servía del todo. La Escuela Infantil (0-3) no se podía concebir como un lugar de suplencia de nada: las necesidades y requerimientos de los niños muy pequeños exigían profesionalidad, lugares y estrategias adecuados, responsabilidad y un conocimiento muy distinto al que poseíamos.

Teníamos mucho miedo y estaba justificado. Este miedo fue el que nos ayudó. También lo hicieron las jovencísimas educadoras y los propios padres que acompañaron, con mucha sensibilidad, el paso desde su apego paternal a un apego que debían compartir con otros adultos y las cosas de la Escuela Infantil. Fue mejor de lo previsto. Tuvimos la suerte de realizar el proyecto del ambiente escolar con un gran arquitecto.

Los niños comprendieron, mucho antes de lo previsto, que su aventura vital se podía desarrollar en dos lugares amables:

en casa y en la escuela. Allí, en la escuela, podían satisfacer su deseo natural, pocas veces reconocido, de estar y crecer con los coetáneos. Este deseo se encontraba con nuevas referencias, sorpresas, afectos y alegrías que espantaban el malestar y las sombras. Para nosotros, para los niños y las familias se abrió un tiempo de mayor y continua convivencia: de la Escuela Infantil 0-3 a la Escuela 3-6 (cinco años, con los niños y las familias, de mutua compenetración y trabajo). Entonces descubrimos el tiempo como una dimensión preciosa, capaz de fluir y fluir como una posibilidad de sinergia educativa entre nosotros, los niños y las familias.

Hoy, en mi ciudad, alrededor del 40 % de los niños acude a las 15 Escuelas Infantiles que existen. Otro 10-20 % no lo puede hacer por falta de plazas.

Veinte años de experiencia nos han convencido, también, de otras ideas con respecto a los niños pequeños: que son promiscuos, es decir que están predispuestos a establecer relaciones significativas (además de con la madre y el padre) con otras personas; que no pierden ni sus derechos ni sus privilegios si son capaces de entrar en una familiaridad constructiva con la Escuela Infantil y con la totalidad de la experiencia que viven.

Queremos repetir que el bienestar que los niños consiguen con los juegos interactivos con los coetáneos es uno de los aspectos que les da mayor seguridad, y cuya fecundidad tiene una repercusión que todavía no ha sido valorada. De esta cuestión, que unimos a la idea sobre la transición que proponen U. Bronfenbrenner y E. Hock, sacamos la conclusión de que el tema no se centra tanto en si la madre debe estar en casa o trabajar, sino en el grado de satisfacción y plenitud que la madre tiene de su elección, del grado de solidaridad y alianza que recibe de los familiares, de la Escuela infantil y, también, de la propia cultura.

La calidad de la relación entre padre-madre e hijo es más importante que su cantidad.

Una profesión que llegó por una elección de vida

¿Cómo nació en ti esta elección vital, esta profesión en la que hay que educar a los niños y a la que permanecerás siempre fiel, y que todavía hoy ejerces?

Me las podría arreglar, como comenta alguno, diciendo que lo sé si no me lo preguntas, pero que, si me lo preguntas, no lo sé. Hay elecciones que te das cuenta, sólo, cuando las tienes encima y explotan. Pero existen elecciones que se insinúan y se confirman con una obstinada evanescencia. Entonces piensas que ésas han crecido contigo, con los hechos, como si fuese por una especie de mezcla de moléculas e inteligencias. Creo que sucedió así. No sé si la guerra y su trágica absurdidad puede convertirse en una absurda experiencia que empuja a la profesión de educar, como una de tantas posibles formas de comenzar de nuevo a vivir y poder trabajar por el futuro. Sobre todo, cuando termina la guerra y los símbolos de la vida reaparecen con una violencia sólo comparable a los tiempos de la destrucción. No lo sé. Pero creo que es allí donde hay que buscar. El lugar en el que he vivido, de una manera más fuerte, pactos de alianza con los niños, la gente, los veteranos de guerra que estaban encarcelados y los partisanos de la resistencia. Un día de primavera, ese sufrimiento de un mundo devastado, se pudo alejar cuando las ideas y los sentimientos hacia el futuro parecían inmensamente más fuertes que los que se detenían en el presente, y cuando parecía que éramos incapaces de superar las difíciles barreras de lo imposible.

Una experiencia muy fuerte (que tomaba la forma de una densa trama de emociones y de un complejo descubrimiento de sabiduría y de valores que nos prometían nueva creatividad y de la que, sólo entonces, me hacía consciente) estaba apareciendo. Por mucho que haya conseguido restaurar mis pensamientos siempre he permanecido en ese nicho. Nunca me he arrepentido por esa elección ni por lo que he dejado ni por lo que he logrado.

Cuando vuelves a recordar esta historia, ¿qué más puedes decir?

Que un tanque, seis caballos y tres camiones consigan que nazca una escuela para los niños es un acontecimiento muy especial. Que esa escuela todavía exista y continúe funcionando es lo mínimo que se merece. Que, después, haya generado una historia con algún mérito forma parte de la suerte que, si quieres, confirma de cuántas formas inverosímiles puede nacer una experiencia educativa.

Si recordamos aquel acontecimiento es porque tratamos, todavía hoy, de dar vigencia a las intenciones, ideas y sentimientos que nos acompañaron en ese itinerario, constituyendo ese subsuelo de la mente del que hablaba Dewey o ese préstamo de consciencia vygostkiana que siempre han estado con nosotros, especialmente, en esos momentos difíciles en los que estás obligado a tomar decisiones. Dar un sentido humano y cívico a la existencia, elegir con fuerza y consciencia, tener nostalgia del futuro y del hombre, se convirtieron en las primeras filosofías que aprendimos de aquel acontecimiento.

La pluridimensionalidad del mapa

Nuestras referencias culturales

¿Qué teorías y escuelas de pensamiento han influido en vuestra experiencia y en vuestro proyecto educativo?

Cuando alguien nos pregunta cómo hemos nacido, de dónde venimos, cuáles son la fuentes que nos han inspirado, etc., sólo podemos nombrar una larga lista.

Cuando contamos la humildad y lo excepcional de nuestros orígenes y tratamos de hacer entender que estos orígenes son las teorías que, todavía hoy, sobreviven, nos encontramos con un gran interés, pero también con alguna que otra incredulidad. Es curioso (y no sin motivo) que todavía hoy creamos, con

fuerza, que las ideas y la práctica educativa sólo puedan nacer y deducirse de los modelos oficiales, o de las teorías y experiencias que provienen de algún autor.

De cualquier forma añadimos rápidamente que nosotros, también, provenimos de una cultura y que estamos incluidos en la historia, en las doctrinas, en los hechos políticos, económicos, científicos y humanos con los que, siempre, es necesario abrir una negociación y conformar una supervivencia que, en ocasiones, es difícil y costosa.

Por este motivo, también nosotros hemos sufrido, corregido y modificado (aunque hasta ahora la suerte nos ha ahorrado esfuerzos, traiciones o compromisos vergonzosos) nuestro camino.

La pedagogía, cuando goza de libertad suficiente y de buena suerte, puede moverse (con diversos arreglos y adaptaciones), soportar errores y retrasos, y es capaz de arriesgar intuiciones y elecciones originales.

Es importante que la pedagogía no se encuentre prisionera de grandes o de demasiadas certezas. Es necesario que esté dispuesta a darse cuenta de la relatividad de su poder, de las enormes dificultades que existen para traducir en la práctica los ideales.

Piaget ya nos advertía de que los errores y los males de la pedagogía provienen de un inadecuado equilibrio entre los datos científicos y las aplicaciones sociales.

Por dar un breve esquema de los polos culturales que nos han interesado (una vez que evitamos el riesgo de ser aplastados, al comienzo de los años 50, por los enfrentamientos entre los extremistas políticos e ideológicos que impedían abrir caminos culturales diversos) diremos que nuestras referencias, al principio, fueron: Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, la escuela activa de Bovet y Ferrière, Dewey y la escuela de Chicago. Posteriormente, el movimiento italiano de Cooperación Educativa, Decroly, Gramscl, Freinet, Wallon, Cleparède, Makarenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vygostsky, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbbrener, Maslow, Rogers y Hawkins. En los años 80 podemos hablar de las siguientes referencias:

Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye, las múltiples corrientes de pensamiento de la psicología social y de las teorías de la complejidad de Bateson, Morin, Prigogine, von Foerster, Varela y las neurociencias (sobre todo la visión de Edelman).

Éste es el mapa de las lecturas y de los intereses que he recorrido solo o con amigos y colegas, y que juntos hemos tratado de transferir a la construcción de la experiencia educativa.

Todas las referencias de este mapa, a través de muchas generaciones, han tenido historias que han coexistido con la nuestra, y que son una especie de espía de nuestras propias elecciones. De esas referencias hemos obtenido sugerencias, préstamos, pensamientos grandes o pequeños, sugestiones y temas para reflexionar, motivos para encontrar nexos y discordancias con los cambios culturales, poder abrir confrontaciones, y recoger estímulos para expandir y consolidar algunas formas y valores. Y también hemos hallado el sentido de la versatilidad teórica y de la investigación.

Pero existe, además, otro cuadro —no nombrado— al que hacer referencia y que contiene autores y concepciones con las que no estamos de acuerdo (los falsos activismos, las simplificadas y devastadoras teorías conductistas, la ingenuidad del naturalismo, las reiterativas opresiones autoritarias, la prepotencia de la ciencia, los maniqueismos, las verdades omnipotentes, las violencias burocráticas, el inmovilismo de las ideas, etc.), pero cuyo conocimiento era necesario para realizar un rechazo explícito de los mismos.

En los años 60, en los países occidentales, hemos podido constatar una revalorización de la educación de la primera infancia. ¿Puedes recordar lo que sucede, en ese momento, en Italia?

En los años 60 tanto el tema de la escuela como la necesidad de un aumento de la red del servicio se encontraban en el centro de enormes confrontaciones políticas. Lo que sucedía es que, en el centro del debate, se encontraba la función social de

la escuela, permaneciendo ocultos los temas teóricos y prácticos de la educación. Además, después de veinte años de fascismo, la temática educativa se encontraba atrasada. Un fascismo que había eliminado el estudio de las ciencias sociales (incluido el psicoanálisis), y que había impedido que las teorías y experimentaciones europeas y anglosajonas entrasen en Italia. Freud, en ese momento, empezaba a renacer, y personajes como Skinner, Bruner y Piaget estaban a punto de aparecer.

Estaban floreciendo, rápidamente, no sin discusiones (algunas interesantes y otras inapropiadas por un exceso de politización y de ideología) el pensamiento de Dewey y la teorías de la escuela activa de Claparède, Bovet y Ferrière que trataban de construir una experiencia que pretendía aplicar las leyes de la psicología genética a la educación. La escuela activa rechazaba la escuela tradicional y anticipaba algunas ideas y reformas muy sugerentes, que fueron asumidas por una gran parte de estudiosos, de movimientos y asociaciones de profesores laicos.

Ferrière decía: «Al niño le gusta la naturaleza, pero lo encierran en clases cerradas; le gusta dar un sentido a su actividad y le roban el sentido; le gusta moverse y lo inmovilizan; le gusta hablar y le dicen que permanezca en silencio; le gusta pensar y sólo le valoran su memoria; quiere seguir a su fantasía y no le dejan; quiere ser libre y le enseñan a obedecer pasivamente».

Este mensaje está, todavía hoy, lleno de una seductora frescura y provocación. Al principio, fue el mensaje que nos acompañó. Y a su espíritu hemos tratado de continuar fieles.

La tradición italiana se imponía, al inicio de 1900, con las importantes figuras de Rosa Agazzi y de María Montessori. El fascismo, inmediatamente, censuró a Montessori por sus concepciones científicas; y Agazzi fue tomada como un modelo de la pedagogía de carácter católico. La pedagogía de Agazzi y de Montessori nos sirvieron, inicialmente, como elementos de reflexión, pero nada más. En la práctica existían las escuelas católicas más interesadas en asistir y custodiar a los niños (por

lo general había unos 40-50 niños por aula con una educadora, generalmente, religiosa, sin titulación ni sueldo) que en preocuparse por el significado de los cambios sociales y culturales. Veamos algunas cifras: en 1960 la escolarización de los niños era del 33 %, y dos tercios de los niños se quedaban sin plaza. Las escuelas eran un monopolio de la iglesia con un total de 29.217 educadoras, de las que 20.330 eran monjas.

¿De qué manera participasteis en la discusión política de aquella época?

Las sugerencias de lo que leíamos y la enorme voluntad de aprovechar la experiencia acumulada fueron los dos elementos que nos ayudaron a no estatizarnos en el encendido debate de las fuerzas políticas laicas y marxistas con respecto a las relaciones entre contenido y método. Los marxistas ortodoxos querían privilegiar, por encima de todo, los contenidos ideológicos sobre los métodos. Además pretendían conciliar los contenidos ideológicos con las diferencias sociales y con la pedagogía activa (que trataba de compaginar, de forma concreta, los métodos con los contenidos). Nosotros éramos partidarios de la pedagogia activa porque la diversidad de las ideas de las familias, niños y educadores —siempre juntos en nuestra experiencia— nos obligaban a tener un enorme respeto por las diversas posiciones políticas y sociales, liberándolas de la intolerancia y de las esquematizaciones que hacían casi imposible una toma de conciencia de la necesidad de un interés cultural común por la educación de los niños.

Ésta será una elección que nos dará fuerza y autonomía y que nos ayudará a resistir muchas presiones y a superar ese difícil año 1976, del que ya hemos hablado.

Referencias culturales posteriores

Has hablado de las primeras referencias teóricas. Después, ¿de dónde han surgido vuestras ideas y cuáles han sido vuestras fuentes de inspiración?

Nuestro mapa de referencias culturales pueden sorprender, quizás, a alguno. Incluye hombres, teorías y disciplinas que, aparentemente, tienen poco que ver con la tradición educativa. Nos preguntamos, en realidad, las relaciones que existen entre educación, ciencia, filosofía y epistemología. Nos surgen, en este sentido, diversas preguntas: si la filosofía necesita a la pedagogía, si la filosofía es una teoría general de la educación, si la ciencia tiene que ser determinante a la hora de hacer educación, si la pedagogía es algo más que una encrucijada de las ciencias sociales, si la filosofía incluye una ciencia empírica de la educación, si la instrucción es algo autónomo con respecto a la educación... Hay que tener en cuenta que estas cuestiones están incluidas en el marco de la cultura europea y no pueden escaparse fácilmente de allí.

Todos estos asuntos, de todos modos, tienen que ver con el valor de la existencia humana, con su finalidad, con sus objetivos, y nos llevan a serios problemas que, normalmente, están en el Olimpo, con los dioses. De esa manera, se distancian de las cosas que cambian, de las cosas cotidianas y terrenas que son las que, ciertamente, interesan y que no esperan a nadie para que ocurran. Esos asuntos son como la ironía de N. Elias que critica la idea de que las filosofías nacen del hombre: un adulto que no ha sido nunca niño.

Y además está el gran tema de la conexión con la investigación epistemológica: normativa, cognitiva, analítica, constructiva, socioconstructiva, sistémica, ecológica, experimental, etc.

En este *círculo virtuoso* emerge con fuerza un tipo de investigación epistemológica que, aunque no pretende ser educativa, utiliza —en cambio— algunas categorías pedagógicas: aprendizaje, conocimiento, formación, transformación, comunicación, fines y valores.

Y, en este campo, no hablamos tanto de Piaget cuanto de Popper, Bachelard, Lorenz, Bronowski, Wittgenstein, Meisemberg, Arnheim, Gombrich que forman parte, también, de nuestro mapa de referencia.

Y esta amplitud de miras la necesitamos para amplificar el terreno cultural y proponer una nueva complejidad (que es el testimonio de nuestra forma de pensar contemporánea) en la teoría y práctica educativa que, tradicionalmente, se han manifestado limitadas, autosuficientes e inmovilistas.

Quizás es necesario, ahora, aclarar este tipo de aportaciones que nos acompañan y que nos llegan —con mayor o menor consciencia— de disciplinas colaterales a la educación. Se trata de aportaciones que, salvando las diferencias, tienen un punto en común: la forma de conocer.

Simplificando, quiero decir que se trata de teorías que —basadas en el *principio de la incertidumbre* que introdujo la física cuántica y que proclama la imposibilidad de prever el comportamiento de las partículas subatómicas y, por tanto, el fundamento de la materia— ponen en crisis el mundo ordenado, previsible y seguro que han descrito las ciencias tradicionales, tanto naturales como sociales. Es la crisis del ideal determinista.

Dice el matemático René Thom que la posibilidad de prever algo es, sólo, un espectro de lo posible: un mapa de la evolución y de la transformación posible.

Esta cuestión plantea una gran humildad (los límites) de la razón humana en un mundo que no se puede, completamente, conocer ni prever. Esta idea nos hace huir del abuso clasificatorio, del excesivo orden y parcelación de la realidad que han sido leyes generales y eternas. Nos hace ver al hombre, no ya como dueño y señor del universo. Nos hace huir de los viejos conceptos de evolución, continuidad y linealidad del conocimiento. Abre, de nuevo, el diálogo entre sujeto y objeto dentro de una historia constructiva y reconstructiva de vínculos. Elimina la vieja disyuntiva entre lo real y lo posible. Aventura hipótesis sobre un conocimiento que ya no se puede generar ni desde el interior lógico ni desde un exterior que da informa-

ción, sino desde una construcción interaccionista. También libera al hombre de creer en la verdad absoluta y, de esta manera, éste puede —en una pluralidad de mundos— asomarse al *arte de la transacción creativa*.

Todo esto es, como se puede apreciar, un material riquísimo que pone patas arriba los viejos modelos cartesianos y estimula otras formas de pensar y de pensar-nos que generan nuevas formas de conocer.

No debemos creer en la predestinación. Se trata, más bien, de interrelacionar las elecciones que hacemos con el destino. Ambos no son excluyentes. Por otra parte —y ésta es la opinión del epistemólogo Giorello— la noción del destino, que proviene de la Reforma y de la ciencia, no supone la aceptación (como antiguamente) del hado, sino la asunción de las propias responsabilidades.

Nuestro deber, sabiendo las enormes implicaciones filosóficas, antropológicas, psicológicas y pedagógicas que tienen estas teorías es hacer como el «rateau», el rastrillo del crupier en la ruleta.

Rastrillar y pensar más.

Hasta que no salgan gotas de miel que nos ayuden a elegir. Elegir es un acontecimiento necesario para quien educa que, por su naturaleza, es una práctica cotidiana y un pensamiento que necesita grandes dosis de libertad.

«Aunque no soy tan temerario de pensar que puedo entender el meollo de la creatividad, tengo curiosidad por espiarla todo lo posible.»

P. Klee

A favor de una pedagogía relacional

Algunas bases

¿De qué manera favorecéis los intercambios, las relaciones y la cooperación entre todos los elementos que componen vuestras escuelas?

En nuestro sistema, aunque sabemos la enorme fuerza de centralidad que representan los niños, estamos completamente convencidos de su relatividad y falta de plenitud. Es necesario creer en una segunda o tercera centralidad: la de los educadores y la de las familias.

Nosotros hablamos, así, de una terna de centralidades.

Nuestro objetivo es hacer una escuela *amable* (activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, recognición y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias. Crear organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses es la estrategia para unir las centralidades señaladas y para intensificar las relaciones entre todos los sujetos protagonistas.

Cualquier persona que quiere realizar un proyecto piensa cómo puede transformar las situaciones que ya existen en situaciones deseables. Es necesario construir planes, opciones, reflexiones de tipo cognitivo, objetivo, simbólico y afinar las capacidades comunicativas. Todo esto sin recurrir a algoritmos de certeza. Los puntos de llegada, únicamente, representan un punto convergente, pero lo que más tenemos que apreciar es el principio de satisfacción intra e inter personal.

Lo que nos asombra, siempre, es cómo se modifican las estrategias del juego y de qué manera se ponen en práctica reglas y metodologías que tienen una estructura interna y que se transforman, a su vez, en reglas, metodologías y didácticas. Aunque puedan existir dificultades y lagunas en el proyecto de participación de los adultos, la atmósfera de un tipo de escuela como la que hemos dicho, invita a la familiaridad, al diálogo, a la supresión de las distancias, y a la legitimación de un estilo abierto y democrático. Se trata de una escuela de enorme eficacia y hospitalidad.

La soledad, las separaciones, las indiferencias, las violencias que, cada vez más, caracterizan la vida social están en contradicción con nuestra propuesta. Esta propuesta es la razón de ser de lo que hacemos y, para muchas familias, es el motivo para sentirse acogidas por el proyecto en contra de las fuerzas alienantes que existen.

Ya hemos dicho cómo todo esto nos lleva a estructurar una pedagogía de la relación, de la participación o, como dice Antaki, del «deseo social». En la práctica, todo esto quiere decir que la pedagogía de la relación entra en una red que siempre se tiene que reinventar, comunicar y ser capaz de efectuar en-

cuentros múltiples. Por ejemplo, encuentros previos con las familias para definir y analizar la finalidad de los proyectos de trabajo y su adecuada organización.

Este planteamiento supone una teoría que tiene que ver con muchos de los valores de nuestro trabajo: las connotaciones interaccionistas y constructivistas, la intensidad de las relaciones entre las personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo por realizar una investigación individual y colectiva, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación, y la adquisición de un mayor conocimiento de los procesos educativos por parte de las políticas que se ocupan de la infancia. Existe en todo esto, ciertamente, una inspiración piagetiana, sobre todo de un Piaget que ha sido traducido a la práctica por un estudioso de la pedagogía.

Tenemos que reflexionar mucho sobre las separaciones que la cultura ha establecido y ser capaces de ver a los niños no en soledad y a las cosas no sólo inanimadas. Tenemos que huir de una cultura y una educación que sólo valoran lo cognitivo y las autorregulaciones homeostáticas, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad.

Relación y aprendizaje

¿De qué manera los niños vinculan el contexto con el aprendizaje de las relaciones sociales?

Pedagogía de la relación y pedagogía del aprendizaje (como proceso de construcción activa) son coincidentes. Son elementos que tienen que ver con las expectativas y las capacidades de los niños, y con las competencias profesionales, culturales y educativas del adulto.

Esto quiere decir que tenemos que incluir en nuestra práctica reflexiva una cuestión delicada y decisiva (y por la que existen grandes resistencias psicológicas, antropológicas y culturales): los niños no aprenden por una relación lineal de

causa-efecto ni por un tipo de enseñanza que realizamos de manera directa con ellos. Su aprendizaje es mérito, en gran parte, de los niños, de sus actividades y del uso de los recursos que poseen. Si no, basta que pensemos en los conocimientos y las habilidades que los niños construyen y reconstruyen solos, y antes de que estén escolarizados. Sobre esta cuestión, el conductismo no puede decir nada porque no sabe explicárselo. Esta idea, tampoco, tiene que ver con la «prehistoria» de Vygotsky (como algo apartado), sino con la historia evolutiva y social que el niño vive.

Los niños, estén en el contexto que estén, no esperan a nadie para preguntarse, para crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos. Siempre, y en cualquier lugar, desempeñan un rol activo en la construcción del saber y del comprender.

Como dice Nelson Godman, saber es satisfactorio, pero entender es, al mismo tiempo, un deseo, un drama y una conquista.

En muchas situaciones, sobre todo cuando están juntos y aparecen retos, los niños saben caminar por los senderos que les llevan a comprender. Las motivaciones y los intereses se encuentran, potencialmente, destinados a emerger y explotar si ayudamos a los niños (dispuestos a concentrarse y esforzarse) a percibirse como autores y a descubrir el gusto por indagar —solos o con otros— las cosas que desconocen. Los niños esperan encontrar, siempre, diferencias, discrepancias y sorpresas. Estos son los elementos, que generan una tensión creativa; son los aspectos que, también nosotros los adultos (haciendo una mínima operación de introspección), poseemos si no hemos perdido ese sentido vital que lleva a interrogarnos y a buscar lo nuevo.

En realidad la bidireccionalidad es uno de esos principios ineludibles. La podemos imaginar como un partido de ping-pong (aquí, también, tenéis que recordar el juego del volante entre los dos muchachos que contaba Wertheimer) en el que las habilidades del adulto y del niño se necesitan mutuamente para que el juego pueda continuar con calidad y pueda permitir que afloren las capacidades de aprendizaje que el niño posee.

Es necesario recordar que, además de los contenidos, lo que es importante es la manera que tenemos de estar con los niños. Esto es lo que les motiva, fuertemente, a aprender.

Lo que de verdad es importante es sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo.

Y, de esta manera, se desarrollan las interacciones que existen entre desarrollo y aprendizaje, la reciprocidad y la interdependencia relacional del lenguaje, del pensamiento, de las acciones, de la autonomía personal e interpersonal, el valor del contexto y de los procesos comunicativos.

El aumento de las redes comunicativas

Has hablado de la enorme importancia de las relaciones en vuestras escuelas. Pero, para vosotros, ¿éste es el aspecto más importante?

Es cierto que la pedagogía relacional no lo es todo. Es la dimensión estratégica primaria que conjunta un sistema. No se trata de que, sólo, veamos el sistema como un fondo cálido y protector. Entendemos el sistema como una conjunción de elementos en interacción dinámica que tienen una finalidad común. Su fuerza se encuentra en poder expandir y cualificar las formas y los instrumentos relacional-interactivos que son los que mejor aseguran el flujo de las expectativas, actividades, intercambios, cooperaciones, conflictos, elecciones y el poder aclarar los problemas cognitivos, afectivos y expresivos. Entre sus objetivos está el poder reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de los coetáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y de pertenencia que le permite aceptar y participar en la transformación de las situaciones que vive.

En este sentido, queremos dar fuerza a la idea de aumentar las redes comunicativas, la familiarización con diversos códigos lingüísticos y de qué manera éstos ayudan a la acción,

y a los intercambios individuales y grupales. De esta manera cada uno y el grupo descubren que el valor comunicativo es vital para el desarrollo de la autonomía. El grupo se da cuenta de que se las puede arreglar solo: es un nicho que encuentra sus propias relaciones en la conversación; su estructura depende de la comunicación, de la actuación y del pensamiento que existe en su seno.

El método relacional es el que mejor explica cómo un grupo de niños está hecho de individualidades y de asociaciones de niños con afinidades y habilidades diferentes. El panorama comunicativo se deshila, se desarticula y se lleva a cabo a través de las voces y de los pensamientos de los niños, las asonancias y las disonancias, los acuerdos continuos, los ajustes lingüísticos y analógicos, y las producciones comunes. Hay (en ese panorama comunicativo) procesos de imitación, pausas, grandes emergencias, dosificaciones y reequilibrios, aumento imprevisto de ideas, transiciones explícitas y silenciosas, y un coloquio en el que, también, está inmerso el adulto.

Para el adulto se abre una ventana desconocida de observación y descubrimiento de las maneras diferenciadas que los niños tienen de participar, proceder y elegir. Por este motivo es importante seleccionar y cualificar las actividades siguiendo, lo más posible, las motivaciones y los intereses de los niños.

Las actividades en pequeño grupo (dos, tres o cuatro niños) son módulos de enorme deseo y eficacia comunicativa. Se trata de una tipología de organización que es la más adecuada para desarrollar la pedagogía relacional y donde, con mayor probabilidad, se desarrolla la complejidad de las interacciones; y donde emergen mayores acomodaciones autorreguladoras, conflictos productivos y juegos de reciprocidad interactiva.

La imagen del sistema nos puede ayudar a entender: el sistema de relaciones que existe en la escuela es un sistema real y físico y, a la vez, un sistema simbólico, de representaciones recíprocas en el que el adulto hace de adulto y el niño de niño, y en el que juntos se preguntan, se escuchan y se responden.

Los niños aprenden y comunican a través de experiencias concretas. Éste es un privilegio que se escapa a las censuras

de la cultura, a los curricula familiares y a las experiencias de vida habituales. Pero todavía tenemos que hablar de otra prerrogativa de la relación: se trata de un sistema que tiene, virtualmente, su capacidad autónoma de educar.

La organización del trabajo en grupo es mucho más que un simple instrumento funcional: se trata de un contexto cultural que tiene en su seno una vitalidad y una red de posibilidades infinitas. Por este motivo, tenemos que hacer todo lo posible para que esta forma de trabajo entre en la cultura de las educadoras de las Escuelas infantiles.

La interacción de los niños en el trabajo de pequeño grupo

Es positivo subdividir a los niños en pequeños grupos. Vosotros creáis este tipo de situaciones que son agradables. ¿Puedes compartir algunas de tus reflexiones?

El elogiable trabajo en grupo pequeño, sobre el que ya he escrito en otro sitio,[5] es una de las tantas posibilidades organizativas y situaciones de aprendizaje que deben vivir los niños. Éstos lo desean porque crea ricas atmósferas y provoca ricos procesos de cambio y de desarrollo y nos da importantes pistas sobre cómo los niños se relacionan entre sí y los roles que cada uno desempeña en el grupo. Además, quiero añadir que la experiencia histórica que hemos realizado en este sentido en las escuelas, nos ha dado la posibilidad de documentar adecuadamente el trabajo que hacemos con los niños.

Por hoy, sólo quiero sintetizar en algunos puntos que, como pistas de lectura, puedan ayudar a entender lo que pensamos sobre el trabajo con un pequeño grupo de niños. Estos aspectos, en parte, se pueden encontrar en algunas lecturas clásicas pero, en parte, están extraídos de nuestra propia expe-

5. Loris Malaguzzi, «L'incremento delle reti comunicative», *Bambini*, año VIII, nº 2 (febrero 1992), 5. (N. del T.)

riencia. Son elementos que podemos encontrar cuando los niños trabajan en pequeño grupo. Y creo que nos puede ser útil recordarlos ahora.

- El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros.
- La interacción entre los niños tiene un valor fundamental en la experiencia de los primeros años de vida. Se trata de una demanda, de un deseo, de una necesidad que todo niño tiene y que quiere satisfacer en adecuadas situaciones que favorecen dicha interacción.
- La interacción de los niños en pequeños grupos permite negociaciones y dinámicas más frecuentes, interesantes, productivas y diversas, y no menos importantes que las que se dan entre niños y adultos.
- El reconocimiento del autoaprendizaje y coaprendizaje de los niños (que además disponen de las experiencias interactivas que construyen con la ayuda de los adultos) tiene un importante y específico rol en la organización de comportamientos e ideas que son, en definitiva, el objetivo de los procesos y de las estrategias de la educación infantil.
- La interacción entre los niños pone en juego conductas sociales, emocionales, comunicativas y cognitivas. Las variables de contenido y forma de la interacción serán las que dibujarán la calidad y la cantidad de los diversos puntos de vista que tienen que ser coordinados. Esta riqueza no se da cuando los niños están solos.
- Cada interacción, por lo tanto, puede producir un enriquecimiento de las relaciones interpersonales, de la capacidad de escucha y de respuesta, de las modificaciones mímicas y lingüísticas, del redescubrimiento de los coetáneos, de la adquisición de nuevas curiosidades y conocimientos, y del desarrollo de la capacidad simbólica. Se trata de una experiencia que ofrece una larga lista de posibilidades de aprendizaje.

- Para que los intercambios tengan, más fácilmente, un carácter cooperativo (según han demostrado muchas investigaciones) es necesario que las edades y niveles de maduración y desarrollo de los niños no sean muy diversos. Este aspecto debe ser tenido en cuenta a la hora de elegir proyectos y ofrecer propuestas a los niños.
- Según afirman las teorías provenientes de la psicología social, en las interacciones entre los niños se dan, naturalmente, conflictos cognitivos y de otro tipo que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad, y con la confrontación y la diversidad de acciones, expectativas e ideas. Gracias a estos conflictos se transforman las situaciones individuales, sobre todo, en el plano cognitivo y en las formas de aprendizaje que posibilitan el desarrollo. Y como no se dan relaciones de autoridad o de fuerte dependencia, los niños se muestran sensibles a entender el significado del conflicto, a sentir su fascinación y sus ventajas.
- Por otra parte, tenemos que considerar que los conflictos no tienen por qué producir efectos en los niveles cognitivos que sean, necesariamente, más avanzados a los que ya tienen los niños. Sin embargo esto, también, debe ser considerado como una ventaja ya que los conflictos son percibidos como oposición, disonancia, diferencia, y los efectos y progresos cognitivos no siempre se pueden ver inmediatamente: pueden aparecer más adelante. Si cada problema puede suscitar conflictos cognitivos, éstos pueden poner en marcha la co-construcción a través de acuerdos cooperativos.
- Estamos de acuerdo con Ilya Prigogine cuando habla de no infravalorar el rol de las fluctuaciones y de lo aleatorio (en contra de las teorías que sólo valoran la linealidad cognitiva) que, también, influyen en el trabajo de los niños.
- Tenemos que reconocer que las construcciones simbólicas que, en parte, se derivan de las habilidades cognitivas y de las formas con las que se actúa, encuentran un terreno abonado en las interacciones de los niños. Éstas posibilitan una capacidad de desapego de la realidad y la aparición de procesos de abstracción combinatoria.

- Al mismo tiempo no tenemos que olvidar el rol que tienen los juegos de simulación (tan comunes en la experiencia de los pequeños) en el desarrollo social de la inteligencia, en el desarrollo del deseo y en la garantía de poder estar, actuar y hablar juntos. Todo esto ayuda a la construcción del símbolo.

Para terminar quiero decir que es importante saber que los niños, naturalmente dispuestos a interaccionar entre ellos, no descubren el arte de hacerse amigos o maestros entre ellos extrayendo los modelos del cielo o de los libros. Los extraen interpretando los modelos que los maestros y los adultos ofrecen cuando éstos saben estar, trabajar, discutir, pensar e investigar juntos (cuanto más mejor).

La estructura que existe entre proyecto y organización

¿Cuál es el tipo de organización que os ha permitido crecer y continuar produciendo innovaciones en las escuelas?

Ya hemos hablado de algunas de nuestras elecciones. Existe una ley que siempre ha estado con nosotros. Esta ley dice que si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias.

La ley, en otras palabras, quiere decir que —sobre todo en educación— son las cosas, los hechos, las experiencias reales las que dan cuerpo a las ideas; y que son las experiencias reales las que generan consecuencias, actos y respuestas —también reales— que sugieren e indican las elecciones que se deben tomar. De esta afirmación extraemos dos consideraciones:

La primera es que la organización del trabajo (la manera de comportarnos y de estar con los niños) pertenece, estructuralmente, a los valores y a las elecciones del proyecto de formación y, por tanto, es un elemento decisivo en la calidad y finalidad de las realizaciones humanas y en la puesta en marcha del proyecto.

La segunda es que, allí donde se consiguen conciliar los objetivos del proyecto con la disponibilidad y las ofertas de la organización del ambiente y del trabajo, se produce el máximo de claridad tanto del pensamiento como de la acción, favoreciendo su interiorización.

El modelo que hasta el momento ha existido (y que todavía está vigente) es el de un proyecto que disponía de muchos espacios privados, de partes no comunicantes entre ellas, de actos y de tiempos disyuntivos o discontinuamente acordados y organizados por la burocracia de la escuela. Todo lo contrario al modelo que nosotros proponíamos.

Nosotros pensamos en la escuela como un unitario organismo vivo, un lugar de convivencia y de intercambio relacional entre muchos adultos y niños. Un lugar en el que se piensa, se discute, se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que, siempre, están presentes cuando tenemos que elegir. Es como una construcción viajera (en continuo ajuste) que se funda en las dinámicas interactivas de sus protagonistas y en su capacidad de realizar diversas combinaciones. En esta construcción cada una de las partes se mueve con su propia identidad y sus deberes, interrelacionando vínculos y confrontaciones recíprocas.

Y esto hace que el sistema sea abierto y tenga una trama que asocia las partes y el todo y posee una capacidad autorreguladora y de acomodación, también, con respecto a los acontecimientos que son imprevistos y aleatorios.

Una trama que es necesario descubrir y volver a probar, mientras el viaje continúa, de vez en cuando. Es como ese barco de corsarios que tenían que reparar continuamente las velas para mantener el rumbo.

Nos tenemos que convencer de que el sistema (la escuela) incluye las líneas generales del proyecto (siempre modificable) y que éste posee capacidades de autoorganización, y que es allí donde encuentra su significado. Con esta flexibilidad el sistema tiende a una natural expansión.

Y que estas significaciones (estas autoconsciencias) serán las que llevarán el sistema a su natural expansión. Natural, primero, para los niños y para las familias que viven una doble experiencia (fuera y dentro de casa, con su derecho a saber y a participar); y, después, hacia la ciudad, con su vida social, sus instituciones, sus planes de desarrollo que tratan de acoger a los niños como portadores y usuarios de derechos específicos.

Con esta sintética llave de lectura se puede entender mejor el sentido y las finalidades de la participación de las familias y de la gestión social. Pero también se puede comprender la presencia conjunta de dos educadoras por aula, la posibilidad de compartir el trabajo, el privilegio de poder discutir e investigar, las concepciones interactivas y complementarias de los lenguajes verbales y no verbales, de los simbólicos y reales, y de la circularidad de los espacios para las actividades y de su poder comunicante.

Si podemos, crear una escuela amable

Cuando se visitan vuestras escuelas da una sensación agradable de descubrir algo nuevo y de estar en un clima sereno. ¿Cuáles son los ingredientes que contribuyen a mantener esta atmósfera?

Muchas personas que han visitado nuestras escuelas me han confesado que existe, siempre, ese sentimiento de descubrimiento y de serenidad y me preguntan cómo conseguimos mantener, después de tanto tiempo, una tensión, a la vez, tan fresca y productiva.

Respondo que lo importante es el querer ir juntos en esa dirección, alejándose de cualquier artificialidad e hipocresía. Es necesario encontrar una alianza con las cosas y con la organización del trabajo. El ambiente de las aulas, de la zona de servicios que se encuentran apartados, pero unidos con la gran plaza central (lugar de encuentros, juegos, amistades y actividades que completan las del aula) y de la entrada (con sus

informaciones y documentaciones que anticipan parte de la organización de la escuela) tienen que participar, coherentemente, del proyecto.

Veamos, además, algunos otros aspectos de la organización de nuestro proyecto: una cocina (con el comedor), ostentosa y visible; las aulas subdivididas en dos zonas contiguas (siguiendo una de las poquísimas ideas prácticas de Piaget para que los niños puedan, si quieren, estar con los educadores o solos); el taller como lugar de trabajo, manipulación, experimentación y fusión con los lenguajes gráficos, visuales, pictóricos, diferentes y complementarios a los lenguajes verbales y simbólicos; un aula para música y otra para archivo; muchos objetos pequeños y grandes, inventados por educadores y padres, y que no se encuentran en el mercado; los muros (que hablan y que documentan el trabajo) que son usados como espacios para hacer exposiciones cortas o permanentes de los niños y adultos; los educadores que trabajan en pareja y que hacen los proyectos con los compañeros y con las familias; todo el personal mantiene una reunión semanal para discutir y profundizar sobre el proyecto, y participa de los mismos reciclajes profesionales; las familias se reúnen solas o con los educadores (en entrevistas individuales, reuniones de grupo o en el consejo de gestión de la escuela que se convoca una o dos veces al mes); la ciudad, el campo y la montaña como elementos didácticos; y una coordinación pedagógica que ayuda, asesora y discute.

Cualquier organización viva, dicen que se identifica y se expresa a través de un proceso cognitivo. Pero nosotros pensamos que esto es algo simplificado y general si todo se queda ahí.

Es cierto que nuestras escuelas son el aspecto más visible de nuestro trabajo. Creo que ofrecen imágenes y representaciones múltiples. Han trabajado durante decenios con tres generaciones de educadoras. Cada escuela infantil posee su historia y ha tenido una aventura distinta, con diversas experiencias y con una forma de hacer, humana y cultural, diferente. No hemos querido nunca homogeneizar las escuelas. Pero podemos hablar de algunos aspectos comunes: la ayuda y el es-

fuerzo continuo por mantener una tensión adecuada en el trabajo y en la investigación, una buena profesionalidad metodológica y didáctica, una buena colaboración interna y con las familias, una enorme confianza en las potencialidades y capacidades de los niños y, por último, una gran disponibilidad a discutir y reflexionar.

Lo que sucede en las escuelas es un reflejo para nosotros. Este reflejo es lo más importante y representa lo que más puede contribuir a mantener fresco (un concepto querido por Dewey) nuestro interés y el incesante dinamismo para pensar y hacer.

Creo que nuestras escuelas revelan el esfuerzo por integrar las líneas del proyecto educativo, las de la organización del trabajo y las del ambiente arquitectónico y su funcionamiento para conseguir el máximo de circularidad, interdependencia e interacción. Es una tríada sinérgica y complementaria que, por muchas razones, es decisiva para los objetivos y las finalidades de un proyecto que trata de sintonizar —además de los contenidos— también las formas, los tiempos y los lugares donde se hace educación. Esta tríada, además, construye una comunidad de personas adultas (educadores, auxiliares y familias) que investiga y desarrolla el sentido del trabajo educativo, la convergencia de roles, el significado de los problemas y las estrategias de solución de los mismos. La escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema. Si decimos que es un sistema, acentuamos el dinamismo y constructividad de las relaciones e interacciones entre sus partes, de manera que cada parte actúa en el organismo como totalidad y viceversa. Este entrelazamiento de interconexiones, cuando todo funciona, favorece atmósferas y acontecimientos de enorme relevancia existencial y de adecuada formación, tanto para los niños como para los adultos. Una amalgama de lugares, roles y funciones que tienen tiempos propios y cambiantes, y que trabajan, piensan y actúan dentro de una red de interacciones cooperativas que ofrecen a los adultos y, sobre todo, a los niños un sentimiento de pertenencia, y un mundo real, vivo y acogedor. Este sistema del que hablamos posee una dinámica sin fin: tiene sus dificultades, sus controversias y sus infinitas perturbaciones.

Lo que implica una alianza posible

Una de las preguntas que nos hacen, hablando de vuestras escuelas, es cómo conseguís mantener tan alta la participación de los padres.

¿Cómo conseguimos la participación de las familias? Dejemos aparte los discursos que tienen que ver con la filosofía, sociología y ética. La participación pide muchas cosas, pero sobre todo les pide a los educadores que tengan preparadas una multiplicidad de adaptaciones: volver a valorar, conscientemente, sus certezas; un aumento de su sensibilidad y disponibilidad humana e interpersonal; la puesta en práctica de un estilo de investigación crítica; una visión actualizada y problemática de los niños; una rica valoración del rol de los padres; y un deseo de aprender hablando, discutiendo y escuchando a los padres.

Todo esto es suficiente para entender que son necesarios algunos ajustes en las prácticas metodológicas y didácticas. Lo más importante es el paso de una práctica educativa interna, tácita y que no es, prácticamente, capaz de dejar huellas de lo que hace, a una práctica explícita, comunicativa y dispuesta a documentar todo lo que la escuela hace con los niños y cómo éstos cambian. Esto permite promocionar un flujo de informaciones destinadas a las familias (pero que también valoran los niños y los educadores), que debe tener su propia continuidad y ser realizado con gusto y adecuada competencia profesional.

Ésta es una de las cosas que más sorprende a las familias y que les ofrece un saber y un conocimiento que provocan cambios cualitativos en sus expectativas, en la imagen que tienen de la experiencia que están viviendo con sus hijos, y que les predispone a nuevas actitudes de interlocución. Todo se convierte en más complejo, pero también en algo más verídico, abriendo solidaridades y una comprensión mutua desconocida.

A los niños, el escenario de la participación les ofrece una sorpresa agradable que esperan. De esta manera, se hacen

más curiosos e interesados por lo que ocurre a su alrededor. Más seguros al darse cuenta de los significados que la participación contiene. Se dan cuenta, también, de que sus padres y madres no sólo se familiarizan con la escuela y con los educadores, sino que también están informados de lo que sucede y de lo que ocurrirá.

La amistad con la escuela se desarrolla en la participación. Y los niños la descubren cuando, por ejemplo, la madre o el padre les dicen algunas noches: «esta noche voy a la escuela a discutir con los educadores» o «voy a la reunión del Consejo» o a construir un telescopio o a organizar la visita para ir a ver un telescopio, o a preparar una salida o una fiesta.

Darse cuenta de que los educadores trabajan juntos, de que hablan y discuten (a veces con serenidad, otras veces gritando), de que investigan, preparan propuestas, documentan pacientemente su trabajo, hacen fotografías y vídeos, de que esconden sus preocupaciones y sienten su responsabilidad, representa una gama de modelos realmente sugerente para los niños.

Todas las personas se ayudan recíprocamente.

El dilema enseñanza-aprendizaje

Nuestro **Jean Piaget**

Has hablado de la influencia que las investigaciones de Piaget han tenido en vuestro trabajo. ¿Quieres comentar algo más?

Estamos enormemente agradecidos a Piaget. Si Rousseau inventó a los niños sin haber estado nunca con ellos, Piaget, estando mucho tiempo con ellos, les ha dado una identidad, profundizando en el tiempo y forma de su desarrollo. Gardner habla de él como el primero que se tomó en serio a los niños; Hawkins como alguien que ha sabido, extraordinariamente, dramatizarlos; Bruner como el que tuvo el enorme mérito de

demostrar que la lógica interna que guía a los niños es la misma que la que guía a los científicos.

Piaget nos habla del niño como un sujeto capaz de usar su creatividad como instrumento para indagar, ordenar y transgredir los esquemas de los significados (que en los últimos años de su vida, Piaget declaró que incluso los niños pequeños poseían), y capaz incluso de profundizar en el mundo de lo necesario y de lo posible.

Históricamente hemos sido una especie de vampiros que hemos querido extraer, a toda costa, algunas aplicaciones educativas de la psicología de Piaget, cuando él consideraba que hacer eso no era lo más adecuado. Él mismo, a este respecto, comentó: «No sé para qué les sirven a los educadores mis estadios, mis ideas sobre la conservación, etc.»

Y, de hecho, la mayor riqueza del pensamiento piagetiano está en el estudio y construcción epistemológicos.

De esta forma, quien quiere cualificar el sentido de la educación tiene que elaborar y traducir las ideas que, directa o indirectamente, emergen de sus investigaciones.

Barbel Inhelder, su discípula más querida, decía a los amigos después de la muerte del maestro: «Escribid con libertad, analizad y corregid sus pensamientos, pero no será fácil que pongáis patas arriba la base y la estructura de sus geniales teorías». Nosotros, también, hemos intentado hacerlo. Nos hemos dado cuenta de que todo su interés estaba en el sujeto epistémico y que lo que quería era investigar la génesis de las estructuras invariables y universales. Comprendía muy bien el riesgo de alejarse de todo lo que podía dispersar esa audaz investigación. Hizo muchos sacrificios y, sin embargo, fue capaz, cuando murió, de abrir grandes brechas y de dejar muchos aspectos de su trabajo sin concluir. Aspectos que sólo se han podido descubrir después de que, apresuradamente, se pudieron revisar sus archivos.

De sus teorías, ahora, podemos criticar: el aislamiento constructivista, la poca importancia que da al rol del adulto en el desarrollo cognitivo, la marginación de la interacción social, la distancia que establece entre pensamiento y lenguaje (sólo

revisada después de la polémica con Vygostky), la excesiva linealidad del constructivismo, el paralelismo del desarrollo cognitivo y de los aspectos afectivos y morales, el acento excesivo en los estadios evolutivos, el descuido del rol de la memoria, la necesidad absoluta de clasificarlo todo, las exageraciones formales, lo unilateral del valor dado al pensamiento lógicomatemático, la enorme atracción por las ciencias puras, la no valoración de las competencias parciales, etc. De estas cuestiones, el tema más importante que queremos mencionar hoy es la reconocida disociación que la psicología constructivista establece entre la versión individualista (como si el niño tuviese en sí mismo todas las razones de su desarrollo) y la interacción social propia de la psicología interpersonal.

Aprendizaje y enseñanza

En vuestras escuelas parece que habéis encontrado la forma de ayudar a los niños a construir su propio aprendizaje; aprender y enseñar deben mantener un delicado equilibrio. ¿Qué pensáis de este asunto?

Después de todo lo que hemos dicho del niño, de su valor, de sus expectativas, el tipo de escuela en la que está, es necesario profundizar sobre el rol que asume en la construcción de sí mismo y del conocimiento, y cómo es la participación del adulto en este asunto.

Es evidente que entre aprendizaje y enseñanza, liberados de su vieja ambigüedad y discordia, nosotros privilegiamos el primero.

Ya hemos subrayado que los resultados que los niños obtienen son, en gran parte, mérito de ellos y que no se derivan directamente de los procesos de enseñanza. El aprendizaje es un proceso activo que a los niños les gusta y en el que saben actuar, también, solos. La experiencia es la que consiente el máximo despliegue de las capacidades personales. Tal y como dicen adecuada y argumentadamente Medley y Crook, el

verbo enseñar es un verbo transitivo que no transita nunca sobre los niños, sino sobre el contenido y sobre la materia de enseñanza. Sólo el verbo aprender puede tener en cuenta al sujeto (el niño que aprende), y este sujeto es, explícitamente, declarado activo.

Ya Piaget comentaba: «... surge el problema de si hay que enseñar esquemas y estructuras, o si es mejor presentar al niño situaciones en las que él es activo y puede aprender solo. El objetivo de la educación es aumentar las posibilidades del niño para que pueda inventar y descubrir... las palabras no son, de esta manera el mejor atajo para conseguir ese objetivo». Estamos de acuerdo con él. El objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje (pero lo podría hacer, ya lo veremos), sino producir condiciones de aprendizaje.

El lenguaje común ha equiparado, como sinónimos, enseñanza y aprendizaje. En realidad las condiciones y las finalidades de quien enseña no son iguales a las condiciones y finalidades de quien aprende. Cambian muchas cosas: la posición psicológica y relacional, la de los hechos, de la materia, del ambiente, de la palabra, de los contextos, de las expectativas y de la manera en que transita y es acogido el saber. Se trata de un vuelco antropológico.

Es intolerable considerar la enseñanza (como paradigma y «ciencia») de manera unidireccional. Esto es intolerable y, además, también es un acto de discriminación que lesiona la dignidad tanto de quien enseña como de quien aprende. Pero, además, allí donde la enseñanza se las da de democrática, se transforma —en realidad— en una mera transmisión de consignas, rituales, contenidos funcionales, valoraciones (que, para Bloom, son los verdaderos modelos que guían la educación), o rígidas programaciones cognitivistas de modelos ya establecidos. Modelos que valoran, únicamente, la memoria, la asociación y los refuerzos conductistas que generan sufrimientos y malgastan oportunidades. Así funciona este sistema: planifica, simplifica y asegura los niveles más bajos (sin hacer nada por evitar el daño que ocasiona). Este modelo está muy difundido (también en Educación Infantil) y su uso es fácil de llevar a cabo.

Nosotros tratamos —con esfuerzo y una excitante fatiga— de huir de este sistema que mendiga asistencialidad y que derrocha dinero para funcionar humillando la inteligencia humana.

Para concluir quiero aclarar que el aprendizaje constituye el pilar básico sobre el que tiene que iniciarse, dialógica y dialécticamente, una reconversión de una enseñanza basada, únicamente, sobre la cultura adulta. Además es necesario que esta enseñanza se descentre y se base, también, en su capacidad de invención y en su sabiduría humana y profesional que le sugiere que busque otras opciones, apoyos y, sobre todo, que sepa escuchar a los niños. En este sentido, la teoría de la infancia se convierte en teoría de la infancia en la escuela, y aprendizaje y enseñanza (que ya no pueden estar en orillas opuestas mientras el río corre) se convierten en un recurso múltiple, complementario y reversible. Sobre todo si saben, circularmente, aprender a aprender.

La última *vexata questio* es la relación que existe entre instrucción y educación, que siempre ha sido llevada a la práctica por el hipercognitivismo conductista.

Si limpiamos el asunto de residuos ideológicos y partidistas, veremos que instrucción y educación son elementos indisociables. En el plano lógico-formal la instrucción (aprendizaje y enseñanza) es la dimensión operativa de la educación. Sólo que no se dice cómo. Lo que de verdad es decisorio son los valores de la operatividad, de la práctica y cómo éstos saben conectar los contenidos, medios y fines que son propios de un proyecto laico y democrático.

Lo que aquí he dicho sobre este asunto, espero haberlo detallado antes. Otros aspectos los trataremos más adelante.

Nuestro Lev Vygotsky

Los educadores de Estados Unidos están redescubriendo, ahora, el trabajo y el pensamiento de Vygostky. ¿Tú qué nos puedes decir de la relación que existe entre Vygotsky y vosotros?

En este momento Vygotsky (nuestro Vygotsky) es indispensable para reordenar y aclarar lo que anteriormente hemos dicho.

Vygotsky nos recuerda cómo pensamiento y lenguaje actúan juntos para hacer avanzar las ideas, para crear un guión anticipado de la acción, para producirla y controlarla, describirla y argumentarla. Es una afirmación exquisita que tenemos que tener presente en la educación. Pero si entramos dentro de la relación adulto-niño, y volviendo al tema del aprender y del enseñar, el psicólogo ruso nos advierte de las ventajas que ofrece la zona de desarrollo próximo. Esta es la distancia entre los niveles autónomos de las capacidades que los niños expresan (los niveles de desarrollo potencial que los niños poseen) y las capacidades (mayores) que los niños pueden conseguir con la ayuda del adulto o de un coetáneo más capaz.

Pero esta cuestión contiene una cierta ambigüedad (¿puede darse una competencia a alguien que no la tiene?) porque nos lleva, otra vez, a esos viejos fantasmas que, sobre el enseñar, ya hemos señalado y hemos tratado de criticar. Lo que permite eliminar las dudas sobre este tema es el concepto de circularidad (un término desconocido para Vygotsky), como una relación activa entre quien aprende y quien enseña. Dicho de manera más simple, queremos decir que la situación que imaginamos es la de un niño que está a punto de ver lo que los adultos ya ven. De esta manera la distancia no es sólo que se reduzca, sino que su recorrido se hace más visible y las potencialidades de desarrollo del niño constituyen expectativas y disponibilidad dispuestas a dar ese salto. En este sentido el adulto puede y debe hacer a los niños un préstamo de su conocimiento y de su consciencia. Pero es un préstamo con condiciones: la condición que se establece es que los niños puedan devolver el préstamo.

Es inútil continuar diciendo que estos signos e indicios no se ven. ¡Claro que se ven, y de qué manera! El problema es que sólo vemos las cosas que esperamos ver. Pero quemar los tiempos del niño para exorcizar las llamas (junto a otras cuestiones) es algo que hoy está condicionado por el mito y la prepotencia del reloj. Éste es un instrumento falso que falsea los tiempos naturales y subjetivos de niños y adultos.

Lo que, en cambio, nos gusta de Vygotsky —como una premonición genial— es el enorme campo de intervención que permite al adulto.

Nosotros, en este tema, estamos de acuerdo con él porque resuelve el dilema enseñanza-aprendizaje y permite establecer un concepto ecológico de la educación con el que se puede conseguir el saber.

La estética del conocimiento

Los que han estado en Reggio vuelven con una especial sensibilidad al sentido estético que invade vuestras escuelas. Sabemos que este cuidado y sensibilidad no es casual. ¿De qué manera mantenéis esta sensibilidad y atención?

También la estética (un tema que es difícil de definir) es un acontecimiento que perseguimos por todos los medios. A veces con suerte y otras no.

Creo que hay pruebas de ello (no sólo en la obstinación por incluir el taller) en el cuidado del ambiente, del mobiliario, de los objetos, de los lugares de actividad, de escucha y de la documentación de los procesos y productos de los niños, que son como esos «espacios de meditación» y de libertad que tratamos de preservar: algo que va más allá de la mera función visible. Estamos convencidos de que existe una *estética del conocimiento*, antes que un *conocimiento estético*.

En el Rousseau de Ginebra, ahora estamos profundizando en este tema con los amigos Donata Fabbri y Alberto Munari.

La tesis que mantenemos es que, al aprender y entender,

existe siempre (conscientemente o no) una esperanza: que lo que conseguiremos realizar nos tiene que gustar y, también, que gustará a los demás.

Se trata de un estado de ánimo que se complica y se perfecciona a través de una imprecisa y sutil tela de araña (que puede crecer como una trenza) que se percibe, mientras conocemos y hacemos proyectos, y que nos hace elegir entre modelos de acción, pensamiento o imaginarios, que tienen sus raíces (tal vez de donde viene) dentro de nosotros.

Ésta es esa *vibración estética* que nos impulsa a poner nombres a las figuras y a los colores. Figuras y colores que parecía que no existiesen. Esa *vibración* es, también, la que nos impulsa a mejorar los constructos de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los efectos del placer que se suscitan en nosotros y en los demás: un «atrevimiento» para seducir y ser seducidos.

De esta manera, la seducción estética se convierte en una dimensión del conocimiento que ilumina algo que, tal vez, no pertenece sólo al mundo racional. Un dimensión que se siente, también, cuando hablamos, leemos, admiramos una imagen, encontramos un concepto o escuchamos una sinfonía.

Así tenemos que leer el mensaje de Humberto Maturana que a Alberto Munari le gusta tanto citar: «La alternativa a la razón, como fuente para construir un sistema universal de valores, es la seducción estética: una especie de marco de referencia que está especialmente proyectado para favorecer lo deseos de los individuos».

El problema consiste en cómo ayudar a los niños, por otra parte completamente disponibles, a sentir esta seducción. Se trata de encontrar, inmediatamente, un sentido que pueda ser reconocido en los procedimientos y en los resultados de sus actos. Un lenguaje que se puede encontrar y transferir entre los cien lenguajes que poseen. Un sentido que, para emerger, necesita encontrar contextos significativos. Y, también, buenos, pacientes y excitantes proyectos de conocimiento que no se encuentran en el cielo, sino en la actualización de nuestro estilo de trabajo.

Sé que todo esto que estoy diciendo, de forma apresurada, es insuficiente para entender en profundidad la relación entre seducción estética y conocimiento. Pero, al menos, quiero que quede claro que rechazo esa certeza de que la seducción estética sólo nace en momentos de una profundidad especial en el que el yo parece entrar en trance, sobre todo en algunas situaciones que conllevan un riesgo (riesgo entendido como aventura y reto metasensorial y metacognitivo). La seducción estética, con su ubicuidad simbólica (entre los límites de la lógica y del deseo), es un viaje mucho más familiar y cotidiano para los niños de lo que se cree.

Así lo ratifican, también, el importante testimonio de Howard Gardner y la inagotable investigación de su maestro Nelson Goodman cuando hablan de la «genialidad» de los vehículos simbólicos. Gardner habla, insistentemente, de la sensibilidad estilística de los niños —*inquietos* digo yo, *connaisseurs* dice él— y de las simbologías que provienen de sus juegos lingüísticos, analógicos y metafóricos. Juegos que hoy están rápidamente creciendo, sugeridos por la semiología que caracteriza la sociedad de la imagen y de la información consumista en la que vivimos que, sin duda, influyen en la multiplicación y sustracción del valor que tenían los viejos significados simbólicos.

En la práctica, el éxito de la teoría

El trabajo cooperativo de los educadores

¿Desde el principio, existía esta forma cooperativa de trabajar de los educadores, tanto entre ellos como con los padres? ¿Y cómo sois capaces de mantener esta red de relaciones?

La presencia conjunta (y en un sentido más amplio la concepción de un trabajo cooperativo) que existía desde el principio ha supuesto una consciente ruptura con el tradicional aislamiento de los educadores que malentienden su libertad didáctica y, de esta manera, legitiman su soledad humana y, también, la profesional y cultural. Esto es un hecho que, en realidad, empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para cualificar y hacer eficaz la tarea educativa. Ésta es una verdad que fue reconocida, sólo después de muchos años, por los organismos oficiales y ministeriales. No obs-

tante, todavía hoy en la educación general, es un fracaso. Recuerdo que la extirpación de ese arquetipo existente fue tan problemática que la propuesta de trabajar en pareja, liberadora de las insoportables cargas de estrés que provoca el trabajo solitario, no encontró rápidamente adeptos. Quienes lo aceptaron vieron y descubrieron, inmediatamente, sus ventajas y se pudieron abandonar las reticencias existentes.

El trabajo en pareja y, después, el de las parejas en grupo han ofrecido enormes beneficios, para niños y adultos, tanto en el plano educativo como en el psicológico. Pero, además, este trabajo en pareja, que se incluía en un proyecto interaccionista y socioconstructivista (en aquel momento no se hablaba en estos términos, sino de un proyecto sistémico de comunicación) constituía el primer ladrillo que, junto a otros, formaba un puente que nos llevaba hasta la idea de gestión social y de participación de los padres.

La gestión social ha estado presente en toda nuestra historia. Y, todavía, es un pilar fundamental de nuestro trabajo. Tenemos que reconocer que, en nuestra historia, ha tenido un papel decisivo.

En ocasiones fue instrumento de animación y unificación internas; otras veces, de promoción cultural y de solidaridad; en otras ocasiones, un instrumento decisivo de mediación con el Ayuntamiento y las instituciones políticas; y, muchas veces, se convirtió en un elemento determinante para reforzar nuestro proyecto educativo.

Cuando, en 1972, todas las fuerzas políticas aprobaron el primer Reglamento de las escuelas municipales tenemos que reconocer que, gran parte de ese mérito, se lo debemos al rol desempeñado por la gestión social, que había conseguido garantizar una larga libertad y civilidad de debate y confrontación públicos.

Nuestra aflicción y la de los niños siempre ha sido (y lo es) que no podíamos garantizar una presencia significativa de educadores-hombres en la pareja educativa.

Hasta hace algunos años, diversas leyes prohibían que un educador-hombre pudiese enseñar a los niños. Eran leyes de

enorme estupidez que nosotros, teniendo cuidado, transgredíamos enérgicamente, sin que las amenazas ni las circulares del Ministerio de Educación consiguiesen asustarnos. Hoy la prohibición ya no existe. Pero existen otras razones que hacen difícil, si no imposible, reclutar docentes de género masculino para las escuelas infantiles. Este significativo (anómalo) hecho se agrava porque, en algunos países de Europa (y de otros continentes), ya es difícil reclutar educadoras para las escuelas infantiles; y, algunas, en cuanto pueden abandonan el trabajo.

Existen muchas razones que pueden explicar este fenómeno. Pero lo que se paga y lo que los niños pagan es, en definitiva, la pérdida de la dignidad de la escuela, de los educadores y de toda la cultura de la infancia.

Formación y re-formación de los educadores

Entonces, después de lo que has dicho, ¿de qué manera formáis a los educadores y mantenéis su interés profesional?

El rol y la profesionalidad de los educadores —con ninguna o poquísima formación inicial (una formación irrisoria, abstracta y verbalista)— se juegan, prácticamente, en la formación continua. No hay otra alternativa. De la misma manera que las inteligencias se potencian usándolas, las potencialidades de los educadores se refuerzan aplicándolas sobre la realidad. Los educadores (como los niños o cualquiera de nosotros) perciben, enormemente, la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción. También es necesario querer correr el riesgo de hacer algunas de las cosas que están previstas o que parecen ciertas, intentando otras nuevas o interpretando las ya existentes.

Todo esto supone una tendencia hacia la que ir formalmente. Pero recordemos que nos encontramos al inicio del pro-

yecto. Interpretar los procesos antes que los resultados es un descubrimiento que es imprescindible realizar. De la misma manera es importante comprender que el rol de los niños productores (y no consumidores) es el que define el rol del adulto y el de sus iniciativas. Hay que aprender a no enseñar nada a los niños que no puedan aprender ellos solos. Pero tenemos que aprender más cosas: que cada elección y acto que el adulto lleva a cabo debe releerse desde la percepción y comprensión que los niños hacen de los mismos; que cada juicio emitido es un riesgo que, después, se paga; que el justo respeto por los tiempos de los niños no supone desaprovechar la paciencia; que el interés de los niños por algo concreto puede que no aparezca inmediatamente, sino que se desarrolle —probablemente— durante actividades y nuevas negociaciones que aparecen durante el proyecto; que escuchar a los niños es algo necesario y conveniente; que las actividades deben ser numerosas como el teclado de un piano y que en cada una de ellas es necesario actuar con alguna de las infinitas versiones de la inteligencia cuando estas actividades abarcan infinidad de cosas; que el trabajo empírico no puede separarse de los objetivos, ni de los valores, ni de los fines; que la expansión del saber profesional se lleva a cabo discutiendo solos, pero es más rico si se discute con los colegas, las familias y con adecuados expertos; que es posible, incluso, realizar largas observaciones y pequeños proyectos de investigación sobre algunos aspectos del desarrollo y de la experiencia de los niños (asumiendo, como base indudable, que una pedagogía que no investiga es una pedagogía adocenada y que el aprendizaje de los niños es algo ambiguo y conservador si no es innovador y evolutivo). Éstas son todas las adquisiciones indispensables que es necesario buscar porque se trata de habilidades y de una cultura que cualifican la relación agradable, excitante y productiva entre niños y adultos que no quieren permanecer ocultos ni escondidos.

Todo esto que hemos mencionado no es poco. Pero no es posible hacerlo nuestro si, al menos, no tenemos un conocimiento suficiente de los contenidos y de las diversas áreas dis-

ciplinares con el objeto de que éstos puedan disolverse en cien lenguajes y en cien diálogos con los niños.

A decir verdad no sé todavía (la infancia, a pesar de los esfuerzos por nombrarla, se encuentra todavía en los tiempos de Maricastaña) quién posee este privilegiado conocimiento que Dewey persiguió, inútilmente, con tanta tenacidad.

Si por ahora esto, todavía, es una quimera, el camino que nos queda es perseguir este conocimiento con los medios que tenemos a nuestra disposición: medios limitados que son los que están dentro de nosotros y dentro de las cosas que hacemos y que son las que nos empujan a aprender.

Un oficio para pensar a lo grande

¿Cuál ha sido el proceso que habéis seguido para poner en práctica las ideas las teorías que contiene vuestro proyecto educativo?

Es cierto que, cuando nos hemos puesto manos a la obra para poner en práctica el proyecto, nos han acompañado en el viaje muchas lecturas, teorías, sugerencias y lecciones.

Y, en este momento, nace un primer temor: el temor de perder todo ese saber, de no saber volver a leer a los autores con la actualidad necesaria, de no saber elegir adecuadamente y no saber complementar esas lecturas con otras. Miedo, también, a no saber compaginar todas esas teorías con la realidad legislativa, administrativa y cultural, y con los diversos problemas que, objetivamente, están presentes en nuestra cotidianidad. Pero, además, tenemos otros temores: el de las arenas movedizas que pueden empantanar tu trabajo en un ciego y errático empirismo y que puede romper la coherencia con los presupuestos teóricos, ideales, éticos, haciendo que falte esa plenitud de sentido del que tenemos, continuamente, necesidad; también el miedo que está ligado al reto de contradecir lo que pertenece a tu formación y a un modelo de escuela en el que crees; y, por último, el miedo a escapar de las tradiciones

para, con riqueza, garantizar lo más posible que los niños y las expectativas y necesidades de las familias encuentren nuestro trabajo y la escuela acogedores y eficaces.

Todos estos temores son legítimos e inevitables para realizar un oficio que no puede permitirse el lujo de pensar en pequeñito y olvidar que la primera elección que tenemos que hacer es la de rechazar una escuela que habla y actúa sólo por encargo, renunciando a su función crítica y reformadora. Esto es lo que te salva de ser y convertirte en un melancólico ejecutor.

Repetimos que nuestra experiencia contiene muchas teorías, investigaciones y experiencias que provienen de campos muy diversos. Es como una recolección continua de meditaciones y acontecimientos que, también, incluye las reflexiones que provoca nuestra experiencia. Por otra parte, no existe (y no existirá nunca) una teoría unificadora que pueda resumir y sintetizar todo lo que significa educar. Y, a menudo, los resultados empíricos pueden estar de acuerdo con los de diversas investigaciones sin que, por otra parte, ni los unos ni los otros tengan que converger, siempre, necesariamente en un único punto de vista. Esto no quita que, por nuestra parte, exista una especie de núcleo duro que viene de teorías y experiencias de la educación activa que, históricamente, hablan de un niño, un educador, una escuela, una familia y una comunidad productores de una cultura y de una sociedad propicia, activa y creativa que saben conectar los valores de la dimensión individual con los de la dimensión social. De esta manera, Ferrière, Dewey, Vygostky, Bruner y Piaget están, para nosotros, muy vivos. También lo están Bronfenbrenner, Hawkins, las últimas sugerencias de Kaye sobre la imagen tutorial del adulto, de Schaffer sobre la relación entre lenguaje e interacción social, de Moscovici y Mugny sobre la génesis de las representaciones y las construcciones cognitivas interpersonales, y de Gardner sobre las formas de la inteligencia y de las mentes abiertas y creativas.

También nos sirven las ideas de la psicolingüística que conlleva la construcción de contextos compartidos por el adulto y por los niños; y las ideas sobre los intercambios entre los niños

que se consideran determinantes para establecer funciones sociocomunicativas de tipo simbólico. Y también, todas las investigaciones cognitivas que se basan en la perspectiva interactiva constructivista y socioconstructivista.

Tiene que entenderse que todas estas teorías necesitan un marco de elaboración y de defensa contra cualquier conductismo que anula la fuerza protagonista y creativa de los niños y que reduce cualquier significado de los actos humanos a una mera descripción y a un simple e ilegible comportamiento.

Los educadores: entre la teoría y la práctica

¿De qué manera habéis ayudado a los educadores a poder transferir el conocimiento desde la teoría a la práctica?

Es bien sabido que cada uno se mueve como si tuviese dentro una (o más de una) teoría. Esto también es verdad para los educadores: sean conscientes o no, ellos piensan y actúan siguiendo teorías personales que deducen de historias que, en ocasiones, son difíciles de reconocer. El problema es cómo asociar esa teoría con la educación de los niños, con las prácticas relacionales y con las normas del trabajo. La convivencia y el hecho de compartir parecidos problemas, generalmente son una buena manera para acercar y aunar los comportamientos y modificar las propias teorías personales. Esto es lo que siempre hemos tratado de facilitar.

Cuando nos ponemos a reflexionar los problemas de la teoría y práctica educativa puede que no terminemos nunca. Ya es difícil empezar. En este sentido, estoy de acuerdo con las opiniones de Wilfred Carr.

Según Carr hay que protegerse de discutir demasiado sobre las cuestiones teóricas: el riesgo que se corre es el de privarlas de su carácter práctico. De verdad, una teoría sólo se puede legitimar si reconoce que los problemas a los que se tiene que enfrentar nacen y se pueden resolver por quien realiza la práctica de la educación.

El deber, por lo tanto, de la teoría, consiste en ayudar a los educadores a comprender, eficazmente, la naturaleza de sus problemas. En este sentido, la práctica se convierte en un interlocutor necesario y decisivo para el éxito de la teoría.

En esta misma línea (y en otras) está David Hawinks cuando escribe que «el conocimiento de los prácticos es, significativamente, más profundo que el conocimiento contenido en las convicciones de muchos investigadores académicos» y que, por lo tanto, el educador debe de ser tratado «no como objeto de estudio, sino como un intérprete de los fenómenos educativos».

Esta *rehabilitación* del trabajo práctico de los educadores —que es una teoría interpretativa que une historias y microhistorias de investigación con la acción en contextos de realidad e inercias, retóricas y simulaciones— es, de hecho, el único texto orgánico, visible y comprobable sobre el que poder hacer una reflexión pedagógica y cultural válida.

Se mire como se mire, el trabajo de los educadores, cuando no se abandona a la dejadez (sin reglas ni alianzas), es capaz de producir no sólo experiencias y elecciones cotidianas, sino que, además, sabe convertirse en sujeto y objeto de un replanteamiento crítico capaz de identificar cuáles son los significados que tienen el viento a favor o en contra del proyecto y cuáles son los enemigos que existen en él.

Pasar de la investigación a la acción

Has dicho que los educadores deben ser, también, investigadores. ¿Cómo conseguís esto?

Recuerdo una reciente confesión de Barbel Inhelder, la colaboradora más fiel de Piaget. Con sólo veinte años se presentó en Ginebra ofreciéndose como investigadora voluntaria. Piaget la llevó a la Ecole des petits con los niños. Cogió un terrón de azúcar y lo dejó caer en un vaso de cristal lleno de agua. «Ahora mira lo que sucede, después repite el experimento delante

de los niños.» Inhelder entendió de qué manera se hacía interesante ese juego entre ella y los niños.

Esta actitud de aprender y re-aprender con los niños es la *línea* de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños *no tomen forma* de la experiencia, sino que sean ellos los que *den forma* a la experiencia. Las dos ventanas que debemos aprovechar en la experiencia son: de qué manera los niños entran en acción y son capaces de desarrollar sus estrategias de pensamiento y de acción; y cómo el objeto de aprendizaje responde a esa actuación infantil.

La complejidad, más que en nuestros códigos se encuentra en los de los niños. La *semiología para entender mejor los signos cognitivos* (y no sólo cognitivos) es un arte o una disciplina que nos lleva dentro de aspectos interpretables. Es como esa investigación que propone el detective de Charles Peirce y que debe entrar de lleno en la pedagogía.

La diferencia entre nosotros y los niños se encuentra en los procedimientos, en los principios de partida, en las conjeturas y en las huellas que dejamos. Éstos son los ingredientes de la organización, del hecho de aprender y de saber, sin los cuales no somos nada. Un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente; si son tres... Pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y los estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta.

Si, de vez en cuando, los educadores actúan con mayor intencionalidad y con métodos más adecuados, el material que surge transciende las necesidades del momento. Las operaciones pueden ser registradas y documentadas. Se convierten, en ocasiones, en objeto de profundización cotidiana con un interés general; otras, se transforman en discursos que tienen su propia legitimidad e interés cultural.

Existen también las lecciones que nos ofrecen Sthenhouse, Lewin, Carr, y las experiencias belgas y francesas.

Hay educadores que hablan del goce, del disfrute de los fenómenos nuevos y de una profesionalidad más inédita y rica.

Que hablan de nuevas motivaciones, de nuevos puntos de vista, de la génesis pluridimensional de los procesos, de nuevas formas de autorregulación y reorganización, de mejoras metodológicas y relacionales, y de estímulos para estudiar más y manejar mejor los conocimientos de las materias. Hablan, también, de analizar más los lenguajes interactivos, el juego de la negociación, y las cualidades impagables de las intercomunicaciones. Advierten que deben superar la tentación —que se encuentra en las operaciones empíricas— de recuperar, sólo, lo que saben o imaginan. Que deben ser capaces, sobre todo, de encontrar —con los niños— un asombro que, tal vez, habían perdido.

De esta manera se consigue conocer mejor a los niños y emitir juicios más humildes. Niños más abiertos a los desafíos, más capaces de trabajar con los coetáneos en contextos y situaciones desconocidas, y que son más obstinados porque son capaces de expresar lo que tienen en la cabeza.

Los niños sienten perfectamente el crujido de las cosas que caen y el buen olor de las cosas que nacen. Y, sobre todo y tal vez por primera vez, descubren que el saber es móvil, porque también lo son los procedimientos que lo construyen. Y de hecho (esto es desconcertante) son capaces de encontrar más posibilidades y de usar e imponer elecciones. Éste es el momento, a la vez, más delicado y pleno.

Se trata de una experiencia de enorme dimensión regeneradora y emancipadora. Es la que nos habíamos imaginado para los niños, para nosotros y para las familias.

Alguien nos ha dicho, con preocupación, que esta experiencia metodológica (que es ya una elección cultural) puede ser, sólo, conservadora. Pero tengo que decir que ni lo es en su nacimiento; ni lo es, tampoco, en tiempos de abundancia, ni en momentos de picoteo o en las falsas simulaciones de vanguardia. Sólo se puede hacer (de esa experiencia metodológica) un elemento conservador asfixiándolo e impidiendo su entrada en una investigación más amplia, más osada, más participada y progresista.

Por último, la que hemos narrado es la experiencia que con mayor naturalidad predispone a una diversidad de módulos interactivos (sobre todo en un formato de pequeños grupos coexistentes) ofreciendo espacios para las construcciones sociales de los instrumentos cognitivos, lingüísticos y simbólicos.

Nuestros niños tienen muchas opciones: tienen lugares donde pueden estar solos, con pocos, en gran grupo, con los educadores o sin ellos, en el taller, en el minitaller, en la gran plaza, en el aula de música y, si la climatología lo permite, en los espacios del patio, rico en grandes y pequeños juegos. Pero la opción de trabajar en pequeño grupo (donde se pueden construir tramas juntos) les gusta a los niños y, también, a nosotros. Entonces el aula se transforma en un único espacio de puestos (de mercado), cada uno con sus niños y todos con proyectos y actividades diferentes. Es aquí donde pueden ponerse en acción buenas observaciones e investigaciones orgánicas sobre los aprendizajes cooperativos o sobre el comercio y el mercado de ideas.

Hemos dicho que se trata de un módulo de grandes opciones que nosotros favorecemos y privilegiamos. Esto es así porque, quizás, vivimos la tradición de ciudades que tienen plazas y porticados. Un modelo en el que se multiplican las citas, donde se hacen contratos, intercambios humanos y que, dos veces a la semana, se convierte en un mercado con cien puestos. Es una especie de forum del que habla Bruner y cuyo eco está muy bien que se viva en la escuela.

Nada de programa y mucha recognición

¿De qué manera planifican su trabajo los educadores?

Nuestras escuelas nunca han tenido, ni tienen, un programa ejecutivo, que prescribe un currículum, unidades y subunidades didácticas como querían que hiciésemos los conductistas. Esto supondría empujar a los niños a efectuar una enseñanza sin aprendizaje. Supondría humillar a los conductistas y

a los niños y supondría confiarlos a las fichas y a las guías que los editores tan generosamente nos ofrecen.

Cada año, cada escuela, diseña sus proyectos a corto, a medio y a largo plazo. Prepara sus columnas y postes de sujeción, pero serán los niños, los acontecimientos y los educadores los que tendrán que pulir los palafitos o los planos de las casas. Las escuelas infantiles no parten de cero. Existe ya un patrimonio de habilidades, aprendizajes, ejercicios de trabajo, intercambios, documentaciones, investigaciones, modelos, errores y éxitos. Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones. Si se me permite una metáfora puedo decir que son como los exploradores que usan mapas y brújulas: conocen las direcciones, pero saben que cada año el terreno, el clima, las estaciones y los niños pueden cambiarlo todo, incluso el orden de los tiempos y de los problemas. Las metas son importantes y no hay que perderlas de vista. Pero más importante es cómo y por qué conseguirlas.

Recognición es un concepto importante y clave en nuestro vocabulario.

Las escuelas parten con un *programa recognitivo* de todos los recursos humanos, ambientales, técnicos y culturales. Después es necesario hacer muchas recogniciones para hacer un balance de la situación. También recogniciones semanales autogestionadas, o recogniciones cooperativas entre diversas escuelas. Recogniciones con las familias y con los consejos de gestión. Recogniciones con el equipo de coordinación pedagógica, con las oficinas de la administración y con la concejalía del ayuntamiento. Recognición en los laboratorios y en los reciclajes, en las reuniones y en los encuentros con diversos especialistas.

Discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es sólo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidariedad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos.

Este apoyo en una pedagogía recognitiva itinerante contiene una gran fuerza y es de gran ayuda. Y, además de una cos-

tumbre, se convierte en una forma de autocontrol que no procede, sólo, por retroacciones (aunque éstas sean sabias). Su función consiste en desviar la carroza y hacerla caminar por otras carreteras.

No hay una comprobación mejor.

Entrar en el juego

El taller como lugar impertinente

¿Cómo habéis conseguido tener un taller en cada escuela?

No te quiero ocultar las innumerables esperanzas que teníamos cuando introdujimos el taller en las escuelas. Ya no nos era posible pedir más. Pero si hubiésemos podido lo hubiéramos hecho: hubiésemos sustituido la vieja tipología escolar con una escuela hecha de piezas ensambladas de talleres, laboratorios, lugares en los que las manos de los niños (el hacer y el chapotear de los niños como dice Hawkins) más que aburrirse pudiesen, y con una gran alegría liberadora, establecer una nueva conversación con la mente, como estipulan las leyes biológicas y evolutivas.

Pero dejando un poco aquellas ideas imposibles, tenemos que decir que el taller siempre nos ha pagado con creces. Ha supuesto una irrupción subversiva, una complicación y una complejidad más en el proyecto. Ha sido capaz de ofrecer riquezas de posibilidades combinatorias y creativas entre los lenguajes y las inteligencias no verbales de los niños, defendiéndonos, así, no sólo de las verborreas —que formaban parte de las teorías didácticas de aquel tiempo y que suponían casi el único instrumento que usaban las maestras— sino, también, de toda esa pseudocultura de la *cabeza-container* que ya, entonces, se presentía y que, todavía hoy, de acuerdo con muchas denuncias, es el modelo que da, al mismo tiempo, la mayor impresión de progreso cultural y la mayor decepción desde el punto de vista del aumento efectivo del conocimiento.

Uno de los problemas que veíamos urgente (del que ya hemos hablado) era cómo realizar una comunicación inmediata y eficaz con los padres. Los padres tenían que entender el gran valor que la escuela tenía para sus hijos. Era justo que nos ayudasen y que estuviesen con nosotros.

El taller nos ha dado, en este campo, contribuciones determinantes con sus instrumentos y competencias profesionales especializadas

Este éxito ha modificado, poco a poco, y siempre de manera creciente, la forma de estar con los niños. Y nos ha obligado extraordinariamente a afinar las técnicas de observación, registro y documentación, de manera que las conductas y, sobre todo, los procesos de construcción de los niños fuesen los contenidos para el intercambio con los padres. También nos ha ayudado a realizar los archivos que hoy son una mina de documentos, historias e investigaciones a las que poder recurrir. Con esto trato de decir que el taller no ha representado nunca una especie de *dacha* apartada y solitaria, como si allí y sólo allí, se pudiesen producir los lenguajes artísticos y expresivos.

Los niños necesitan caminar por muchas calles para encontrar el sentido de lo visual, de lo sensible, de la lógica y de la imaginación, de los sentimientos y de la emoción. Y, además, el taller era el lugar donde los lenguajes se podían investigar y afi-

narse en una buena y adecuada atmósfera. Con una alternancia de modos, técnicas, instrumentos y materiales; con temas elegidos o acordados; eligiendo —en ocasiones— lo figurativo; a veces, lo no figurativo; a veces, lo informal; a veces realizando grandes frescos y trabajos en grupo; a veces haciendo carteles publicitarios en los que tienes que apretar todo en una forma de comunicación simbólica o en ilustraciones de textos, o efectuando pequeños proyectos a escala, robando la profesión a los arquitectos. Lo importante era que ayudásemos a los niños para que pudiesen encontrar sus propios estilos, a la vez que intercambiaban con sus amigos talentos y descubrimientos.

Pero el taller era (y se convirtió cada vez más) en un lugar en el que investigar: la génesis de las huellas plásticas y sus modificaciones, las amistades o peleas entre formas y colores, los objetivos narrativos y argumentativos, el paso de las imágenes de la palabra al signo y al revés, las contaminaciones que provocan los medios de comunicación, o las diferencias simbólicas y expresivas de los niños y de las niñas.

Lo importante y privilegiado era, así, el fascinante y múltiple juego que puede hacerse con la imagen: hacer de una amapola una mancha, una luz, un pájaro vagabundo, un fantasma encendido, una flor pensante, un puñado de rojo en los campos verdes y amarillos de trigo.

Estas fueron nuestras expectativas y experiencias que fueron positivamente confirmadas para que, después, ampliásemos la idea del taller a la Escuela Infantil (0-3) con los niños pequeños.

Génesis y significados de la creatividad

El comportamiento creativo y la producción creativa que hacen los niños es un tema redundante sobre el que se han escrito ríos de tinta. ¿Tú que piensas de este asunto?

En los años cincuenta (cuando el tema de la creatividad, llegado desde Estados Unidos, se cruzó en nuestro camino) éra-

mos muy débiles y estábamos poco preparados. Todavía recuerdo el celo con el que leímos las teorías de Guilford y Torrance y cómo, después, las releímos a través de Piaget y Bruner, el pensamiento freudiano o de la psicología de la gestalt, del cognitivismo y, más tarde, a través del personalismo de Rogers y Maslow.

Era un momento difícil, pero emocionante: nos parecía que había propuestas interesantes y que tenían futuro. Estas propuestas tuvieron un efecto rompedor por muchas razones: la dimensión filosófica del hombre y de la vida, la productividad del pensamiento, la tradición educativa basada en sus certezas y en la transmisión del conocimiento, las infinitas formas de la disponibilidad o resistencia cultural y política, los cánones divergentes de la preparación de los educadores, la complicidad del inconsciente, de lo casual, de las emociones, de los sentimientos, etc.

Tenemos que decir que, sobre este tema, nuestra experiencia, nuestras observaciones, y las investigaciones que hacemos con niños y con adultos nos exigen reflexión y cautela.

Los niños son sujetos que tienen el privilegio de no estar demasiado apegados a sus ideas (que construyen y son capaces de reinventar continuamente). Por esta razón están más preparados para extraer ideas, hacer descubrimientos, cambiar los propios puntos de vista, enamorarse de las formas y significados que se transforman, y son los que más sensiblemente aprecian los valores y la utilidad de la creatividad. En este sentido, la laicización del concepto de creatividad nos aleja (se trata de una opinión ya muy difundida) de la dimensión extraordinaria de la experiencia y de la idea de poseer cualidades excepcionales y nos acerca a un concepto abierto de creatividad unido a la vida cotidiana (éste es un tema que trataremos más adelante).

Resumamos algunas de nuestra tesis:

- la creatividad no se puede considerar una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir;

- parece que surge de experiencias múltiples, de un desarrollo adecuado de los recursos personales, de la adquisición de un sentido de libertad que se puede liberar, sin miedo, de lo que ya es conocido y está clasificado;
- parece que se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas profundas, cuya alianza refuerza la capacidad de reestructurar las previsiones y las aplicaciones prácticas, y de llegar soluciones imprevistas;
- parece que se desarrolla mejor en las situaciones interpersonales, cuando la negociación y la confrontación se abren a muchas ideas y se convierten en elementos decisivos para el desarrollo de la propia creatividad;
- aumenta, indirectamente, su potencia si los adultos y educadores son menos consumidores de ciencia o de prescripciones pedagógicas, y se convierten más en observadores e intérpretes de problemas;
- puede ser favorecida (o no) por las expectativas de los educadores, de la escuela, de las familias, de las representaciones sociales, de la política, de la cultura y de la manera en que los niños perciben todo esto;
- se hace más visible si los adultos tratan de estar más atentos a los procesos (de la mente de los niños cuando actúan y comprenden) que a los resultados;
- se enlaza con la imaginación y la fantasía si de verdad creemos que estas facultades poseen un rol multiplicador, transformador y unificador de las actividades intelectuales y expresivas;
- pide que la vieja *escuela del conocer* se conecte con la *escuela de la expresión*, abriendo camino (éste es nuestro eslogan) a los cien lenguajes de los niños.

Estas son las ideas con las que hemos intentado trabajar, tratando de entender cómo éstas se podían modificar y corregir sin dejarnos desviar por el mito de una espontaneidad que, frecuentemente, acompaña al mito de la creatividad. Entre las capacidades básicas y la creatividad (un tema de que interesa mucho a los investigadores americanos) no existe ninguna

oposición, sino una complementariedad absoluta. Lo que de verdad importa y decide son las formas, las atmósferas, las alegrías, los retos con los que los contenidos consiguen relacionarse, interrogarse o discutir entre ellos. Y de esta manera, el espíritu del juego de Erikson puede penetrar en la formación del pensamiento y en su construcción.

La génesis de la creatividad se aleja de cualquier garantía cognoscitiva. A veces nos damos cuenta de que, incluso, es difícil reconocer los actos creativos, y que ésos se representan como relámpagos que se ven más en sus formas finales que en los procesos que los han generado. Frecuentemente, quien nos visita y observa a nuestros niños jugar, investigar y hacer, nos pregunta cuáles son los sortilegios que usamos con ellos. Les respondemos que su admiración es igual que la nuestra.

¿La creatividad? Nos cuesta siempre trabajo explicar que se pone el traje de los días laborables (no sólo el de los días de fiesta) y que tiene la facultad de aparecer y disiparse.

Nuestra tarea (también en este tema de la creatividad) consiste en ayudar a los niños a subirse, lo más alto posible, a sus montañas. Aunque, en realidad, parece que eso no les está permitido.

También porque sabemos que no es posible que todo el destino de la creatividad pese sobre la escuela. Una dilatación excesiva de sus funciones y poderes le daría un rol (que no puede tener) de enfática autosuficiencia.

Si los currícula se encuentran con los niños

Los niños son quienes influencian la experiencia educativa y no al revés. Según este principio, ¿cómo elegís las actividades y experiencias que ofrecéis a los niños?

Si la Escuela Infantil (3-6) tiene que ser preparatoria y ser una continuidad con la de después (la lógica nos dice que debiera ser al revés), te encuentras prisionero de modelos e itinerarios que terminan en un embudo. Creo que el embudo es un obje-

to execrable. A los niños no les gusta. Para lo único que sirve es para apretar, estranguiar, hacer pasar lo que es grande por algo pequeño. Es antinatural. Si le das la vuelta ya no sirve para nada: excepto para tener a los niños siempre contigo.

Esta imagen nos sirve para decir que la escuela debe dar respuesta a los niños: es como un gran rodeo en el que aprender a aprender a cabalgar cien caballos reales o imaginarios. Cómo acercarse, acariciar o estar íntimamente con el caballo es algo que se aprende. Los niños aprenden las reglas que existen. Si se caen se levantan; si necesitan desarrollar algunas habilidades especiales saben aprenderlas de los coetáneos más expertos; también discuten o piden que el adulto les preste su experiencia.

Es verdad que no tenemos ni programaciones ni currícula. Pero los buscamos, y por eso se transforman en otra cosa. No es verdad que improvisamos (que, por otra parte, es una sabiduría envidiable) ni que hacemos las cosas por casualidad (que es lo que no sabemos todavía y, de verdad, es algo que tenemos que prever). Lo que sabemos es vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza, y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo. Ese tercio nos basta para comprender y tratar de comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo (con sus tiempos y lugares) y que se pueden organizar e impulsar de alguna manera. Tenemos que aprender: cómo se preparan las situaciones y qué podemos esperar de ellas; cuáles son las habilidades y los esquemas cognitivos que conviene desarrollar; cómo se puede potenciar la palabra, el lenguaje plástico, el pensamiento lógico, el corporal, el simbólico y el fantástico; cómo se puede ayudar a narrar y argumentar; cómo se juega de verdad y de mentiras; cómo nacen y se desmenuzan las amistades; y cómo crece la identidad individual y la de grupo, las diferencias e igualdades.

Pero todo este saber no nos salva de lo que no sabemos. Esta ignorancia es la que nos impulsa a buscar; lo mismo les pasa a los niños. Pero estamos seguros de que los niños son capaces de ayudarnos, de darnos ideas, sugerencias, problemas, interrogantes, indicios y pistas que, junto con los nues-

tros, suponen un buen capital. Los niños mantienen esa actitud si nos descubren como un recurso y tienen confianza en nosotros.

La otra cosa que sabemos (y que hemos aprendido de Eisler) tiene que ver con los currícula. No me refiero tanto a los currícula ocultos, cuanto a los que ya existen y que, no obstante, corremos el riesgo de no enseñar o de descuidar.

Entre nuestros documentos, archivos, exposiciones (que están de gira por el mundo) existe esta historia de la que hablo. Que es una historia de adultos, programas, currícula y, sobre todo, una historia de niños.

En los últimos años hemos empezado y continuado diversas experimentaciones: la relación de niños de 5 años con el ordenador, la diferencia en los dibujos de niños y niñas, los significados simbólicos del dibujo, las capacidades constructivas del pensamiento lógico-organizativo (con un texto que hemos elaborado junto a George Forman), las formas autónomas del aprendizaje de la lectura y de la escritura, la forma de pensamiento en el aprendizaje del número y de la medida, los juegos de aprendizaje cooperativo (en colaboración con Caroline Edwards, Lella Gandini y John Nimmo), y las actitudes de los niños de dos años en situaciones poco estructuradas. Los resultados de la experimentación son los que nos guían en el momento de elaborar proyectos didácticos difusos.

Pero existe una segunda razón del porqué de esta experimentación y documentación. Con la experimentación tratamos de dar énfasis a la imagen de un niño competente para que, todavía, puedan ser más fuertes nuestros medios para enfrentarnos, polémicamente, a los detractores de esta imagen y a los que tratan de mistificar a los niños con programaciones oficiales.

El hilo de Ariadna

Los proyectos

Según tu opinión, ¿qué elementos debe contener un buen proyecto?[6]

Tratar de hacer un buen proyecto significa, sobre todo, tener una expectativa que sea, de alguna manera, pertinente y que esté pre-formada. Si esta expectativa de la que hablamos tiene en cuenta, también, la expectativa de los niños (y esto es muy

6. Esta entrevista tuvo lugar el 2 de abril de 1992 para hablar del proyecto que un grupo de investigadores americanos estaba realizando junto con algunos profesionales reggianos para la construcción de un Parque de Atracciones para los pájaros. La entrevista no fue releída ni corregida por Loris Malaguzzi.

importante), entonces esto ayuda decidir la presencia, la intervención, y la forma de estar los adultos en el proyecto.

Hacer proyectos, tratar de investigar las capacidades y los recursos de los niños creo que pertenece, de alguna manera, a la historia y a la experiencia de la escuela.

Desde hacía algún tiempo, algunos pajaritos, perros, gatos y ratones que estaban de paso acudían al parque de una escuela. La escuela, siempre, ha ofrecido a estos animales una hospitalidad ofreciendo bebedores, abrevaderos con comida y refugios (unas casitas) para los pájaros. Hacer un proyecto para construir un Parque de Atracciones para los pajaritos, era ya algo que no era del todo extraño para la escuela. Este tema ha sido retomado, «recogido», y nos ha servido, de alguna manera, no sólo para enunciar un tema posible de trabajo, sino también para retomar algunas reflexiones que habíamos hecho y ofrecer otras hipótesis sobre la capacidad que tienen los niños de entrar en un proyecto.

Por lo tanto, ¿vuestros proyectos se basan, frecuentemente, en alguna experiencia que ya habéis realizado con anterioridad?

Sí. Es necesario ver y escuchar algo que ya nos pertenece o sucede. Los niños nos sugieren continuamente cosas porque tienen intereses que quieren, probablemente, profundizar. Los adultos tienen que conocer esos intereses para sintonizar los suyos con los de los niños.

El primer elemento que es necesario tener en cuenta para hacer un buen proyecto es que, esencialmente, tiene que producir y buscar una motivación inicial que atrape y «caliente» el proyecto.

Existe, siempre, una especie de prólogo que comienza recogiendo informaciones sobre el tema. Estas informaciones, sobre todo, se rescatan de los pensamientos de los niños, de las ideas que tienen. Después el asunto consiste en expandir las intenciones de los niños y nuestras intenciones, sugiriendo

el objetivo final que, en este caso, es el de construir un parque, un Parque de Atracciones (este énfasis es necesario porque, probablemente, ayuda a comprender mejor y a «calentar» más el proyecto).

Durante algunos días creo que los niños han trabajado en este tema. Se trata de un trabajo de organización y de recogida de ideas muy complejo porque tiene que llevar a la construcción y organización de un parque que invite a los pajaritos a venir a la escuela y a estar en él. Es un sentimiento de amistad que los niños (y tal vez los pájaros) tienen. Pero, de cualquier forma, es algo que tenemos que descubrir.

Escuchar los relatos de los niños, sus deseos, pensamientos... ¿es la forma en que preferís comenzar un proyecto?

Sí. Comenzar un proyecto significa, de alguna manera que, como adultos, seamos conscientes de lo que se hace y de lo que podrá suceder. Esto quiere decir que los adultos tenemos que anticipar muchas expectativas. Expectativas que, en parte, quedarán decepcionadas, otras crecerán o serán destruidas, otras las reencontraremos, otras se perderán o se descubrirán en el viaje que los niños hacen.

Lo más importante es que los niños sean capaces de utilizar su capacidad para hacer proyectos y para organizar el trabajo. Se trata, por lo tanto, de un método que permite que los niños se encuentren bien dentro de un montón de túneles que tendrán, poco a poco, que superar, abandonar y sustituir. En su gran capacidad de negociación entre ellos nacerá, así, una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas cuando son capaces de converger para dar, como fruto, muchas ideas. En el itinerario del proyecto las ideas se afinan y se seleccionan. Durante el proceso los propios niños se sienten muy libres y no se sienten culpables si cometen errores o si les cambian las ideas que tienen. Todo esto les predispone, realmente, a una capacidad de organización y de autoorganización que supone efectuar una operación activa o una historia

que consigue penetrar, progresivamente, dentro de la situación para conseguir el objetivo lejano que se encuentra en el horizonte.

Existe, por lo tanto, un objetivo y, al mismo tiempo, una flexibilidad enorme en esta forma de trabajo.

Sí. La pelota se mueve constantemente. A veces juegan los niños y a veces nosotros. Lo que queremos es que el adulto intervenga lo menos posible y que, si puede, no intervenga. El adulto debe predisponer, en cambio, las situaciones que posibilitan el trabajo de los niños; debe ser capaz de escuchar mucho y realizar recogniciones con respecto a lo que ha sucedido y acontecido, tratando de mantener la motivación de los niños lo más alta posible.

Sobre el tema de la motivación existen muchas teorías; creo que estas teorías no se equivocan nada o casi nada, pero creo que las auténticas motivaciones se encuentran en la experiencia que haces. Hay niños que se involucran totalmente en el juego desde el principio, otros que se calientan en los primeros pases, otros que se calientan cuando sienten que otros rechazan sus ideas en el juego del gran mercado de ideas. Lo que quiero decir es que existe un gran juego de construcción, deconstrucción y reconstrucción que se da con velocidades alternas.

Los lenguajes simbólicos

Frecuentemente, después de la discusión verbal, los niños hacen una representación gráfica y después una nueva discusión verbal: una forma de expresión influye en la otra.

La palabra es, en verdad, el punto de apoyo o el coordinador de la capacidad de negociar en el grupo, en el pequeño grupo, en el trabajo cooperativo... El niño que es más débil lingüística-

mente, probablemente, puede tener dificultades para entrar activamente en el juego. Es necesario, por lo tanto, estar muy atentos para ver si hay niños que, al principio, no se convierten en protagonistas por su pobreza lingüística.

Después, hay otras cosas: como el poder sentir la presencia de los otros como una presencia a la que tú también perteneces. Los niños tienen necesidad de sentir que tres meses juntos (en un proyecto) es una fuerza mayor que la que tiene un niño solo. Y necesitan sentir (y los niños lo buscan) que, juntos, pueden conseguir resultados.

La palabra da mucho juego porque la palabra no sólo es la comunicación, sino también una transposición, una oferta, una negociación y una transformación de ideas. Pero los niños sienten que la palabra está y fluctúa dentro de la cabeza. Por este motivo, los niños necesitan —probablemente— parar el significado de las palabras y darles un constructo, en cambio, más material. Es una selección muy sutil que los niños hacen con respecto a la enunciación de tipo verbal a la que han llegado para conseguir una nueva conquista: la capacidad de transferir gráficamente el concepto dominante que surge durante el proceso del proyecto.

No es una transferencia simple de realizar porque tienen que hacer una selección muy fuerte: tienen que decir que no a muchas cosas a las que pueden estar, afectiva y emocionalmente, apegados. Por lo tanto, tienen que ser capaces, de alguna manera, de autosacrificar algunos aspectos de carácter subjetivo y volver a encontrar un ámbito de objetividad posible al transferir las palabras al lenguaje gráfico.

El paso de la palabra a la representación gráfica supone, esencialmente, una necesidad que adquiere fuerza tanto en el aspecto práctico como en el de la negociación de las ideas. Este paso, durante el proceso (que en parte es intencional y en parte accidental o inventado), tiene la misión de provocar una parada para reflexionar, una parada clarificadora.

Los niños sienten, por tanto, la necesidad de traducir en algo visible lo que hasta ese momento ha pertenecido sólo a una explosión lingüística. Esto también significa percibir que

todas sus acciones tienen que ser un instrumento de comunicación. Este hecho supone un descubrimiento extraordinario porque los niños, de esta manera, consiguen entender que se puede comunicar, sólo, si se adoptan códigos análogos que tienen su propia coherencia y su propia continuidad.

Y, por lo tanto, cuando usan el lápiz, el rotulador, el folio... hacen una transferencia que es menos difícil de la que nosotros imaginamos, porque están tan acostumbrados a negociar que sienten la necesidad de convertir este proceso gráfico en un punto de la negociación. Este punto se consolida, concretamente, en una gráfica que pueda reducir la amplitud de las palabras a una dimensión aceptable y legible. Esto supone un gran descubrimiento.

Es una demostración de cómo el verbo está con el no-verbo. La expresión a través del dibujo tiene un código lingüístico que no es autosuficiente; siempre se entrelaza con el código lingüístico, pero contiene (si lo comparamos con el código lingüístico) un código sintetizado, unificado, comestible y practicable; es un instrumento de comunicación muy simple y muy claro.

De la misma manera que los niños sienten que el procedimiento para llegar al objetivo es largo y por etapas, también se dan cuenta de que tienen la necesidad (antes y después) de hacer este proceso gráfico que es como una parada. De esta forma sienten que si no pasan las palabras a dibujo, se pueden olvidar de lo sucedido y no recordar lo sucedido: no saben qué pasará al día siguiente. El lenguaje gráfico les permite descubrir que lo que han comunicado al grupo permanece allí, también durante la noche.

Ésta es una preocupación de los niños. Si no se convierte en una preocupación, también, de los adultos, éstos están equivocándose y entonces los adultos tienen que intervenir cambiando de profesión. Se tienen que transformar en notarios que tienen que tomar nota y volver a hablar con los niños para decir: «hoy habéis hecho esto, habéis llegado hasta aquí; hemos llegado hasta aquí y mañana retomamos este tema».

Hoy se le pedía a un niño que explicase el funcionamiento de una fuente. El niño ha comenzado a explicar un sistema muy complicado de funcionamiento y, en un momento de su explicación, ha dicho: ¿quieres que te lo dibuje? Lo que decía, a través del dibujo, le ayudaba a aclararse. El niño necesitaba establecer ese punto de claridad para establecer una comunicación. Sé que vosotros usáis una y otra vez el lenguaje gráfico y pedís al niño que explique lo que ha hecho y que cuente a algún compañero lo que ha realizado; un compañero que, además, hace preguntas... por lo tanto, ésta es una forma de ampliar la comunicación.

Éste es un procedimiento que usamos cuando la evolución del trabajo llega a determinado punto. La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante.

Por otra parte, es necesario recordar siempre que los niños cuando hablan tienen un continuo lenguaje figurado. Esto es algo que, generalmente, se infravalora; en realidad, cada vez que hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto. Se trata de una operación que debe captar cosas que, quizás, no todos son capaces de apreciar.

Otra cuestión importante es que la gráfica hay que entenderla como una prolongación excéntrica de nuestros gestos. Cuando (también nos pasa a nosotros) vemos que la palabra no consigue comunicar del todo, entonces añadimos algunos gestos que clarifican lo que queremos decir. Por lo tanto el lenguaje gráfico es un recurso que pertenece al gesto y que puede acompañar lo que decimos. Después, podemos decir que el lenguaje gráfico puede convertirse en otra cosa: puede ser expresivo o simbólico; también el símbolo está con fuerza dentro de la gráfica. Es un error pensar que esta entrada del símbolo en la gráfica no existía ya en el sentido y en los significados de los niños.

Se trata de una transferencia de símbolos que se apropian de nuevos códigos: los símbolos son instrumentos de una variabilidad infinita, de una continua variación.

Usando diversos medios representativos, diversos lenguajes simbólicos, ¿cómo ves el paso de un medio al otro?, ¿de qué manera entiendes que esto puede ayudar a conseguir una comunicación o una expresión más satisfactoria para cada niño y, por supuesto, para los demás?

En este punto tendríamos que aclarar y unificar conceptualmente qué entendemos por símbolo, porque —en general— el símbolo es algo que gira, que fluctúa, que no sabemos muy bien qué es. Cada uno lo define de distinta manera.

Está claro que no se puede proceder a nivel de aprendizaje o de conocimiento si no recurrimos continuamente a los símbolos. El símbolo tiene relaciones profundas con la emoción, el sentimiento y con todo lo que no se puede cuantificar desde una observación externa.

Si el símbolo, de alguna manera, sirve para otra cosa —ésta me parece ya una definición—, es que está para algo distinto; es un grupo, una mano que se aprieta y que mantiene apretados, a través de una selección, los conceptos expresados.

¿Y cuándo podemos hablar de lenguaje simbólico?

Aquí tenemos que precisar. Escolarmente hablando, el símbolo se convierte en lo que representa: una aplicación de tipo cultural que, de alguna manera, sirve para desarrollar, hacer crecer y comunicar los conceptos. Pero no me gustaría que se redujese este asunto sólo al aprendizaje de la lectoescritura, del número o de la geometría. También tiene que ver con estos aprendizajes, pero quiere decir que los símbolos que usa el músico o el narrador son distintos.

También los niños usan continuamente símbolos y éstos constituyen, probablemente, una especie de conjunto complejo que no es fácil desintegrar; que está dentro, que sostiene, da fuerza y color a los conceptos que utiliza y sustituye, que son el punto de llegada, de partida y de una nueva partida para permitir que el niño continúe su viaje.

Cuando hablas de los diversos lenguajes que usan los niños, quieres decir que los niños transcriben, usando diversos medios simbólicos, tanto sus emociones como lo que han percibido intelectualmente. Por lo tanto, su conocimiento sirve para que dispongan de muchas traducciones y de diversos procesos.

El símbolo es algo extraordinario: es necesario entender que puede ser de carácter individual o social y, por lo tanto, probablemente el sujeto que lo usa es portador de una sociocultura.

El niño consigue separarse del lenguaje corriente y logra despegarse y echar el lenguaje dentro de este grumo que le permite sustituir todo lo que ha dicho; por lo tanto, cuando usa los conceptos es, también, una cuestión de economía.

Yo no sé si el símbolo es, también, una especie de guión que, de alguna manera, coge el sentido y lo tiene dispuesto para poder ser transferido a otra parte. Quiero decir que los niños utilizan símbolos. El uso de la metáfora hoy es estrepitosa y los niños tienen muchas posibilidades de pensar, y una de las cosas más extraordinarias de los niños de hoy es que éstos consiguen pensar, contemporáneamente, de manera plural.

Creo que los niños de antes sólo podían hacer una cosa a la vez. Hoy, en cambio, existe una capacidad de realizar actividades simultáneamente de forma complementaria. Son capaces de prestar atención, concentración y pensamiento a varias cosas a la vez. Si, por ejemplo, ves a los niños cómo miran la televisión, te das cuenta de que consiguen, no sólo apretar dos o tres botones del mando a distancia, sino que consiguen integrar todo lo que sucede en cada canal y, además, ojear un libro, jugar con la muñeca, con un tren, ir y volver, y ser capaces de reconstruir lo que no han visto, con una pertinencia lógica extraordinaria.

George Forman[7] dice que, con respecto al dibujo y al aprendizaje de los niños, existen dos puntos de vista. Uno que afirma que los niños dibujan o representan lo que ya saben (en este caso no podemos hablar de una construcción de un nuevo conocimiento); por ejemplo, mientras un niño dibuja una cebra, no hace una nueva construcción, sino que recuerda algo que sabe o de lo que ha oído hablar.

El otro punto de vista afirma que los niños aprenden mientras dibujan. Por ejemplo, imaginemos a un niño que está dibujando una rueda de un molino (de agua) y supongamos que el niño tenga un conocimiento incompleto o que tenga problemas para entender el funcionamiento de esta rueda. Dibujándola el niño construye lo que le falta o, por lo menos, el conocimiento de lo que le falta. De esta manera el niño, mientras analiza su dibujo, trata de entender lo que ocurre y construye nuevos conocimientos.

La observación me parece muy pertinente. El primer problema que tenemos que ver es el de tratar de entender si, cuando el niño dibuja la cebra, está reproduciendo una representación en la que recoge todas las informaciones e indicios que tiene o si, en cambio, existe un momento en el que existe una construcción propia que el niño hace... Sé que esta cuestión no es fácil, pero yo me inclino por pensar que el niño está construyendo algo nuevo; lo cual quiere decir que está actuando sobre las informaciones que tiene y que las está transfiriendo a otro lugar.

Probablemente, creo, que es la primera vez que la cebra aparece como tal; pero el hecho de que el niño transfiera las palabras a un papel significa un desplazamiento que no es mecánico. Es un desplazamiento muy costoso y de gran sutileza interpretativa.

Esto quiere decir que, en cada acto (no sólo en una actuación gráfica) el niño pasa de un código a otro y, después, a

7. George Forman estaba presente en la entrevista.

otro. En este proceso el niño, a la vez, acepta el riesgo que supone afrontar y alterar un código para reconstruirlo a través de un segundo código. Es un proceso de una enorme belleza.

La tercera cuestión es que, a través de la gráfica, se da la posibilidad de dar claridad y plenitud a la información.

La gráfica, de esta forma, pierde esa especie de comunicación excesiva, enfática o desviada que, en cambio, es propia del lenguaje verbal. Esto quiere decir que se limpia el espacio y se limpia el problema; lo ve con mayor nitidez y, en ese momento, realiza una operación muy importante. La segunda operación consiste en captar lo que, a partir de este código, puede nacer. Por lo tanto, cada transformación es una especie de generación que se complica internamente y que empuja hacia adelante. Una de la cosas que no he dicho antes es que el niño, mientras construye sus ideas, construye contemporáneamente, también, los símbolos y una pluralidad unitaria de códigos posibles.

Por este motivo, cuando el niño dibuja no es que sólo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener las ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias. Debe de ser capaz de reestablecer con nitidez los límites del problema, lo cual quiere decir que el niño es capaz de ir hacia delante; por lo tanto es un momento de propulsión posible, como un cohete que puede despegar; del primer cohete puede aparecer un segundo o un tercero, etc.

Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de éste pueden salir —en cualquier momento— como si fuesen trenes; aunque todos, al principio, estén en una vía de espera. Se dan, de esta manera, expectativas diferentes a las del inicio y esto sucede gracias al lenguaje gráfico, a través del uso de un código que puede ser más compartido y compartible.

Otra razón por la que el niño pasa las palabras al lenguaje gráfico es porque el niño percibe este lenguaje como algo que acorta las distancias y crea amistad, solidaridad de pensa-

miento, de acción y de perspectiva con otros niños. Quiero decir que es como una especie de pegamento fuerte que genera una capacidad de colaboración para que el juego no se acabe, para que pueda continuar mientras los descubrimientos continúan.

De todas formas haces una excepción cuando dices: no es seguro que dibujando la cebra no exista construcción de conocimiento. Eso podría suponer una transferencia hacia delante. Si es la primera vez que se hace, si es un perfeccionamiento de los elementos ya conocidos, o si éstos se representan y pueden ser repensados, se conseguiría un nivel mayor de reconstrucción del conocimiento.

Esto reitera que, también, la memoria está siempre activa. Es una memoria productiva, que se renueva continuamente. No es que recuperemos la memoria para acordarnos, sólo, de lo que ha pasado, sino que la reproducimos en otros códigos y la ponemos en otras construcciones.

Se trata, también, de pasar a un orden plural (si quieres caótico) cuando todo planea sobre la gráfica. Es un aterrizaje que presupone que el niño ha adquirido todos los instrumentos de aterrizaje que nunca había probado. Esto quiere decir que ya existe, en este momento, un avance significativo (a otro nivel superior).

La segunda cuestión es que nos encontramos en una especie de limpieza de la capacidad perceptiva. Está claro que, en este momento, el niño relaciona cosas y elementos que antes no había relacionado nunca. Porque si las relaciona a nivel de palabras (las conjunciones están presentes), también el lenguaje gráfico tiene que cambiar.

Por lo tanto existe una plataforma de lanzamiento nuevo que ya presupone un paso sumamente extraordinario y muy bello por parte de los niños. Se trata de un paso que espera otro paso. Es precisamente una capacidad generativa continua del niño.

Cooperación entre los niños

¿Qué quiere decir para un pequeño grupo de niños trabajar juntos?

La primera cuestión que quiero decir es que existen pocas investigaciones sobre el desarrollo cooperativo de los niños. Niños y niñas forman parte de un mundo que, todavía, no es valorado. En un momento como éste, desde el punto de vista social y cultural, creo que los niños que están con otros niños son una gran tabla de salvación, de posibilidades y disponibilidades nuevas con respecto —en cambio— a los modelos tradicionales repetitivos. Los niños en pequeño grupo establecen una relación particular que no forma parte del modelo de relación familiar, donde las relaciones son muy estrechas. Es otra cosa.

La otra cuestión es que el niño, que hasta este momento ha interaccionado mucho con los adultos y con las cosas, por primera vez empieza a interaccionar con los niños; y es, por lo tanto, un desplazamiento literario de su posición y de la posición de los otros.

La tercera consideración es que el pequeño grupo permite que el niño se dé cuenta de que sus ideas no coinciden con las de los demás y, por lo tanto, descubre que tiene ideas propias, diferentes de las de los otros. Hasta este momento las había utilizado sin saber que eran suyas.

Por lo tanto, en este momento, el niño empieza a descubrir que tiene principios, teorías, etc. propios. Y descubre que los otros tienen otros principios y otras teorías. Principios y teorías que, también, pueden existir en otras partes, en otras civilizaciones y en otra culturas.

Por este motivo, también el sentido de la socialización debe tener en cuenta todas estas cuestiones, de forma que pueda revisarse observando a los niños. Niños que, por primera vez, están tratando de negociar entre ellos cuestiones importantes.

Es más difícil la negociación con el adulto. Éste, en general, puede darse cuenta, también, de que el mundo es múltiple y

de que los niños se pueden redescubrir cosas a través de una negociación de ideas y no sólo, como hasta ahora pensaba, a través de las sensaciones. Descubre el valor de los sentimientos de amistad. Y, por primera vez, descubre que los niños son creadores de ideas; y, mientras tanto, se da cuenta del sentido de transformar el mundo y de la coexistencia de tantos mundos posibles.

Todos los niños tienen una enorme necesidad de mostrar lo que saben, lo que saben hacer, y ésta es una demanda tácita que hacen a los adultos como si percibiesen que éstos, de alguna manera, fueran capaces de recoger adecuadamente sus necesidades.

Otra cuestión es que, por primera vez, el adulto se da cuenta de que, a través de la negociación entre niño y niño, se producen choques de ideas. De esto nos hemos dado cuenta, también, en esta experiencia que hemos hecho sobre el parque de los pajaritos. Y se dan cuenta de que estas desavenencias, son desavenencias que pueden ser amortizadas por una capacidad de absorción de las ideas. Ya que los niños no guardan con tanto celo lo que saben. Y saben muy bien cambiar sus ideas. Esto es así, porque en la negociación algún niño puede ejercer algún tipo de presión; presión que, no obstante, es más soportable que la que hacen los adultos.

Otra cuestión importante es tratar de ver cómo en la cooperación entre los niños existen momentos alternos: en un momento prevalece la investigación de una relación, de una buena relación; y en otros prevalece, en cambio, la necesidad de seducir o de ser seducido por los otros. El placer de la seducción es algo que, también, los niños necesitan experimentar.

La tercera cuestión es la que hace referencia a que todos los niños, incluso cuando no están de acuerdo con las ideas de los otros (y que en ese momento no lo consiguen explicitar), tienen la capacidad, la posibilidad y la disponibilidad de explicitar más tarde para sí mismos lo que, anteriormente, con otros niños no han conseguido explicitar.

Los niños, por tanto, tienen la capacidad de poder aplazar la expresión de su propio punto de vista.

Una de la cuestiones que se puede ver, claramente, en la cooperación entre los niños (y que puede tener un reconocimiento sobre el plano de la ética del comportamiento) es que cuando los niños están y trabajan juntos quieren mantener la situación tal y como está, y hacen todo lo posible para conseguir que dicha situación resista las desavenencias.

En los juegos que hemos visto últimamente hay niños que usan una capacidad de presentimiento, de intuición, de inteligencia y de organización que es más rica que la de otros niños.

Pero lo que ese niño (más avanzado) propone es algo que, a su vez, el resto de niños acepta; no lo aceptarían igual si dicha propuesta proviniese de un adulto. El adulto, además, habría hecho la propuesta de otra manera: hubiera usado otras palabras. Además existe una especie de variación lingüística en la negociación cooperativa entre los niños: se trata de una comunicación de ideas por parte de los niños que, cuando trabajan juntos (y tal vez por primera vez), aflora y usan la relatividad. Entran en el juego con gran seguridad y, en un determinado momento, dicen: no sé si mis ideas son buenas para todos... Empiezan a entrar en una especie de correlación, de integración, de encuentro, de hipótesis, de ideas y de anticipaciones. Con el sentido de la propia relatividad y de la relatividad de los demás. Existe, por tanto, una especie de cambio del código lingüístico que no se corresponde con esa imagen egocéntrica, para mi inexistente, que se da de los niños.

Otra cuestión que me parece importante tocar es la de los conflictos cognitivos que es, tal vez, uno de los temas que más se puede observar en este proyecto.

Este conflicto cognitivo que supone el desencuentro entre principios, ideas, soluciones, etc., es algo muy fecundo, aunque no hay que pensar que, siempre y necesariamente, esta riqueza se tiene que dar a través de un conflicto.

Además hay que tener en cuenta que puede existir un conflicto enmascarado, tácito o que se puede retener. Cuando

esta disparidad se siente, aparece —contemporáneamente— una especie de configuración distinta, que los niños hacen con respecto a lo que sucederá después. De esta forma, quizás, los cien lenguajes de los niños los podemos percibir, no sólo como si fuesen cien lenguajes alineados en fila india. Tenemos que verlos en horizontal y en vertical, y esto puede multiplicar los cien lenguajes hasta llegar a un número infinito de posibilidades que el niño tiene. Por lo tanto, en la cooperación, se transforman todas las posibilidades, el patrimonio lingüístico y conceptual que los niños tienen; el patrimonio verbal, el no verbal y, también, el emocional; aspectos muy importantes en el desarrollo. Esto se puede ver si releemos las transcripciones de las grabaciones que hemos hecho de los niños. Sería importante, en este sentido, que los adultos comenzasen a sensibilizarse adecuadamente para hacer una lectura interpretativa de las grabaciones y textos de los niños. Esta lectura, como la de los dibujos, reestablece una visibilidad sin niebla, interpretando las palabras tal y como han sido grabadas en cada contexto.

En este momento te das cuenta de que existe una especie de encaje continuo y diverso que adquiere formas diferentes que, en general, producen un avance y que son fruto de una contribución que viene de diversos lugares. También aquí, probablemente, nos encontramos frente a una situación que aumenta, por primera vez, las posibilidades evocativas e intuitivas de los niños. Esto quiere decir que se trata de una situación privilegiada que permite a los niños estar en una gran cocina, en un gran laboratorio que les transforma completamente.

Tienes que tener en cuenta que, aquí, también juegan un papel muy importante los símbolos. Éstos permiten que los niños puedan distanciarse de sus niveles de desarrollo.

Debe de existir una justa medida que sea capaz de producir el entrecruzamiento, el comercio y la negociación pero, al mismo tiempo, no se deben de producir desequilibrios desmedidos. Por tanto, lo mejor es que los niños realicen experiencias en todos los sitios, siempre y cuando las diferencias entre

los niños no superen un cierto umbral. Desdramatizando, este conflicto del que hablamos (y que en realidad existe), puede ser, según nuestra opinión, leído e interpretado de forma positiva.

Los conflictos cognitivos se pueden resolver no sólo a través de una batalla, sino a través de un acto de amor, o de un pacífico y sereno acto de hospitalidad y acogida.

Conclusión

Esta experiencia y esta narración no suponen una despedida. Si al final podemos lanzar un mensaje es éste: un mensaje de reflexión.

No sé si el mundo de los adultos es adulto. Sé que el mundo adulto y rico oculta muchas cosas; el mundo pobre no sabe ni qué ni cómo ocultar.

Algo que el mundo adulto, frecuentemente y con mayor indiferencia, oculta, son las condiciones en que vive la infancia. No quiero mencionar las cifras de muertos y de situaciones desesperadas que existen.

Sé que mi narración es un lujo. Un privilegio porque habla de niños que están en el mundo rico.

Pero, también, en ese mundo adulto que oculta existen: a veces, cinismos y violencias; a veces, de forma más sutil y culta, un mundo repleto de simulaciones de teorías disipadoras y no liberales. Todo esto penetra, también, en los procesos de la educación infantil.

El intento por contrarrestar, aunque sea con gran modestia, este hurto y poder liberar algunas esperanzas para una nueva cultura humana de la infancia, es el objetivo recurrente de nuestro trabajo.

Si queréis, se trata de una razón que se basa en una gran nostalgia del futuro y del hombre.

La educación vive del diálogo y de la participación

Diálogos entre niños[8]

—Es un Consejo donde se hacen preguntas: uno hace una pregunta, uno me habla y otro dice: bla, bla... Gestión es, según mi opinión, un parlamento; sí, sí, un parlamento (3 años).

—Quiere decir que me ayudas a hacer las cosas para enseñar a los niños.

—Hay personas que trabajan, las maestras escriben y los papás hablan.

8. Escuela Infantil (3-6) Michelangelo. Opiniones de los niños sobre el Consejo de Gestión (órgano de participación en la escuela formado por padres, madres, personal de la escuela y ciudadanos). (N. del T.)

—Pero yo sé que es la gente la que va a una reunión muy importante en la que tienen que hablar las personas.

—Sí, es cuando vosotros hacéis reuniones, os sentáis y os decís las cosas.

—Pero los niños están en su casa. Si el papá se tiene que ir, se va; si tiene que ir la mamá, pues va.

—Un Consejo, un Consejo... es darse prisa; lo de la gestión no sé lo que es.

—Yo no he oído nunca esa palabra, tampoco la he pensado y no consigo pensar en ella. Es, tal vez, una carta.

—Un consejo es un pequeño favor, como para recoger un niño.

—Mi mamá se ha cansado un poco de venir a las reuniones porque siempre, el Comité,[9] es por la noche. Pero si tiene que venir a trabajar contigo y con Gino yo le digo que venga y viene. Sabes que te escribe a máquina todo porque se ha llevado al trabajo el folio que me habías dado.

—Vomité[10] quiere decir que me tire todo encima.

—Yo *gomité* un día, hace muchos años y me manché toda.

—Podría conseguir que los niños jugasen, o también cantarnos canciones o hacer lo que queramos.

—Estar un poco juntos de día. Queremos que hagáis una fiesta.

—Un fiesta con mil confetis, y después que hablen entre ellos de Papá Noel y de los niños. Mientras los niños juegan en la clase, los papás hablan y los otros tocan y ya vale.

—Se puede preguntar si vienen con nosotros al gimnasio y nos hacen reír cuando les vemos cómo corren.

—Yo creo que los papás para hacer que los niños estén bien deberían hacerles jugar mucho.

—Yo creo que tendrían que darnos cosas ricas para comer.

—Cosas de verdad.

—Buenos cuadraditos.

—También el pescado que tiene vitaminas; tiene la vitamina E.

9. Se refiere al Consejo de Gestión (N. del T.).
10. Se trata de un juego de palabras entre Comité y vomité (N. del T.).

—No la E está en el limón y la naranja.

—Yo creo que tendrían que hacer muñecas de tela para jugar y, después también, un mapamundi.